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

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ЗА СОЦІОНОМІЧНИМ ПРОФІЛЕМ

Матеріали
Всеукраїнської науково-практичної конференції

м. Хмельницький, 22-23 квітня 2011 року

Хмельницький
2011

УДК 159.923:37.03
ББК 88
П 78

Рекомендовано до друку Вченою радою Хмельницького національного університету (протокол № __ від ___ квітня 2011 р.).

Редакційна колегія:
Каденко О. А. *(голов. ред.)*, д. мед. н., професор, заслужений лікар України;
Кулешова О. В., к. психол. н., доцент;
Подкоритова Л. О., к. психол. н., доцент;
Левицька Т. Л., к. психол. н.
Гаврилькевич В. К.
Параскевич Л. Г.

Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки фахівців за соціономічним профілем : Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Хмельницький, 22–23 травня 2010 р. / Ред. колегія: проф., д. мед. н. О.А. Каденко (голов. ред.), доц., к. психол. н. Л.О. Подкоритова та ін. / Міністерство освіти і науки України, Хмельницький національний університет, Кафедра практичної психології та педагогіки, Хмельницька обласна громадська організація «Центр сексуального та репродуктивного здоров'я». – Хмельницький: ХНУ, 2011. – ____ с.

У збірнику представлені тези доповідей учасників Всеукраїнської науково-практичної конференції «*Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки фахівців за соціономічним профілем*», яка відбулась 22–23 квітня 2011 року в м. Хмельницькому на базі Хмельницького національного університету за ініціативи кафедри практичної психології та педагогіки. Збірка адресована науковцям, аспірантам, студентам, а також усім, хто цікавиться сучасними науковими дослідженнями в галузі психології, педагогіки, соціології.

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

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

Тези розміщено на сайті кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету http://www.tup.km.ua/kpp/

При передруку публікацій посилання на збірник обов'язкове.

© Автори тез, 2011
© Кафедра практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету, оригінал-макет, 2011

ЗМІСТ

ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ СПЕЦІАЛІСТІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ
БАБАДЖАНОВА А. Н.
Емпіричне дослідження соціокультурних особливостей розвитку почуття гумору у старшокласників
БАРАНОВ О. М.
Психологічний механізм розвитку особистісного потенціалу перекладача
БЕВЗ М. В.
Парадокси формування особистості у вітчизняній культурі: філософський аналіз
БЄЛІНСЬКА М. І.
Комунікативна компетентність майбутніх психологів як професійно важлива якість та можливості її діагностики
БОРСУК К. М.
Псисхологічні особливості становлення особистості майбутнього перекладача у вищій школі
БУДАНЦЕВА О. В., БАБАЯН Ю. О.
Роль емоційного інтелекту у процесі становлення особи майбутнього професіонала
ВАСИЛЕНКО О. М.
Особливості формування професійного самовизначення у випускників загальноосвітніх шкіл
ВОЙТЮК О. А.
Аутопсихологічна компетентність як важлива складова психологічної компетентності викладача іноземної мови у процесі підготовки фахівців
ВОЛОБУЄВА О. Ф.
Актуальні проблеми професійної підготовки персоналу правоохоронних відомств: психологічний аспект
ГАВРИЛЬКЕВИЧ В. К.
Сучасний стан самооцінної діяльності студентів
ГАЛАЙДА О. І.
Становлення життєвого стилю особистості
ГИБЕЛИНДА Н. С.
Неповна сім’я як найактуальніша проблема сьогодення
ГОЛОВА Н. І.
Емпатійні здібності як критерій толерантності в педагогічній діяльності
ГОЛЯРДИК Н. А.
Програма запобігання та подолання негативної конкуренції серед студентів
ДАНИЛИШИНА С. І.
Розвиток особистості спеціаліста в процесі професіоналізації
ДЗЯДЕВИЧ Ю. В.
Діагностика сформованості професійного іміджу у студентів мистецьких спеціальностей
ЗАХАРОВА М. М.
Роль та функції емоцій у формуванні та становленні особистості
ЗОЗУЛЯ О. В., ПЕРЕВЕРЗЄВА К. Ю.
Особливості проявів емоційного вигоряння у студентів-психологів на різних етапах навчання
ІВАНЮК І. Я.
Особливості становлення ідентичності особистості у студентському віці
ІГУМНОВА О. Б.
Особливості структури саморегуляції студентів з негативними психічними станами
КАДЕНКО О. А.
Особливості вибору професії старшокласниками загальноосвітніх шкіл: основні мотиви та чинники
КИРИЧЕНКО В. В.
Використання ідей К. К. Платонова у психології праці
КОЗАЧЕНКО С. М.
Роль ціннісних орієнтацій особистості у формуванні критичного мислення
КОЛОМІЄЦЬ Т. В.
Емпатійність як чинник розвитку міжособистісних стосунків студентів
КОМАР Т. В., ШЕРЕМЕТ А. М.
Мультидисциплінарний підхід до здійснення оцінки потреб дитини та її сім’ї, яка знаходиться у складних життєвих обставинах
КОРОЛЕНКО В. Л.
Сучасний рівень сформованості моральних цінностей у дітей середнього шкільного віку
КОШОНЬКО Г. А.
Особливості професійного становлення студентів-психологів у процесі навчання у внз
КУПЧИШИНА В. Ч.
Самодетермінація особистості через «діалог культур»

ЛЕВИЦЬКА Т. Л.
Метафоричні асоціативні карти – один з ефективних інструментів у роботі психолога
ЛОМОВА Т. О.
Співвідношення проявів агресії та професійного самовизначення студентів
МАНЖОС А. В.
Особенности влияния арт-терапии на становление прфессиональной идентичности у студентов-психологов
МЕЛЬНИК Л. П.
Вивчення сенсу життя в студентів соціономічного профілю

СУЧАСНІ ОСВІТНІ КОНЦЕПЦІЇ ТА ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

МЕДИКО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

УДК 370. 150

А. Н. БАБАДЖАНОВА
Аспірант Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ ПОЧУТТЯ ГУМОРУ У СТАРШОКЛАСНИКІВ

Основний розділ. До первісної вибірки пілотного дослідження соціокультурних особливостей розвитку почуття гумору увійшли старші школяри 4-х випускних класів (два математичного та два гуманітарного профілю) кількох загальноосвітніх київських шкіл у кількості 133 респонденти, з них 61 дівчина та 72 юнака. За допомогою соціометрічного методу ми відібрали 3 групи респондентів, які за соціальними оцінками навколишніх мали різний розвиток гумору. Ця основна робоча вибірка склала 45 старшокласників, і була нами розділена на 3 групи по 15 осіб у кожній.

Перша група складалася з юнаків та дівчат, які, за оцінками навколишніх не сприймають гумор, тобто почуття гумору в них погано розвинене. Вони не приймають участі у жартах однокласників, не жартують самі. У другу групу увійшли ті, хто сприймає гумор інших. Вони активно спілкуються, сміються, пересказують чужі байки та анекдоти. Третю групу склали респонденти, які спроможні не тільки розуміти та сприймати гумор, а й генерувати його самостійно.

Для з'ясування характеристик соціального середовища досліджуваних респондентів, яке може впливати на особливості їхнього почуття гумору, ми розробили та застосували «Анкету дослідження соціального оточення». Частотний розподіл респондентів відповідно до груп та коефіцієнт узгодженості χ^2 представлено в таблиці № 1.

Перелічимо найбільш значущі з визначених нами статистичних тенденцій. Так, як що мати школяра задіяна в сфері «розумової праці» та має вищу освіту, то респондент є членом третьої групи. Це правило розповсюджується на 9 з 15 членів кожної групи. Як що респондент живе з двома батьками, годувальник родини та голова батько, школяр потрапляє в третю групу.

Як що батько має вищу освіту, то респондент потрапляє у другу та третю групи. Це правило дійсне для 17 респондентів загальної вибірки. Якщо мати має вищу освіту, а до церкви не ходить жоден з членів родини, то такий школяр не потрапляє до першої групи. Це правило дійсне для 12 респондентів загальної вибірки. Якщо освіта батька середня, мати задіяна в сфері «розумової праці», а рівень матеріального благополуччя нижче за середній, то респондент потрапляє до першої та другої групи. Це правило дійсне для 12 старшокласників вибірки. Якщо батько працівник «розумової сфери» та має вищу освіту, то досліджуваний потрапляє у другу та третю групи.

Таблиця 1

Результати частотного розподілу респондентів до груп та коефіцієнт узгодженості χ^2

Чинник	Градація	№ групи			Всього	χ^2	*p*
		1	2	3			
Чи маєте ви брата або сестру	Ні	53,3%	40,0%	46,7%	46,7%	0,536	0,765
	Так	46,7%	60,0%	53,3%	53,3%		
Ви живете з обома батьками	З одним	46,7%	46,7%	26,7%	40,0%	1,667	0,435
	З двома	53,3%	53,3%	73,3%	60,0%		
Батько працює	Фізична праця	33,3%	33,3%	33,3%	33,3%	0,0	1
	Розумова сфера	66,7%	66,7%	66,7%	66,7%		
Мати працює	Фізична праця	40,0%	33,3%	26,7%	33,3%	0,6	0,741
	Розумова сфера	60,0%	66,7%	73,3%	66,7%		
Освіта батька	Середня	40,0%	6,7%	13,3%	20,0%	6,667	0,155
	Не закінчена вища	33,3%	33,3%	33,3%	33,3%		
	Вища	26,7%	60,0%	53,3%	46,7%		
Освіта мати	Середня	20,0%	20,0%	6,7%	15,6%	2,673	0,614
	Не закінчена вища	40,0%	33,3%	26,7%	33,3%		
	Вища	40,0%	46,7%	66,7%	51,1%		
Хто основний	Батько	73,3%	73,3%	73,3%	73,3%	0,0	0,0

годувальник у вашій родині	Мати	26,7%	26,7%	26,7%	26,7%		
Хто голова сім`ї	Батько Мати	73,3% 26,7%	80,0% 20,0%	73,3% 26,7%	75,6% 24,4%	0,241	0,887
Чи відвідуєте ви секції гуртки, тощо	Ні Так	66,7% 33,3%	60,0% 40,0%	46,7% 53,3%	57,8% 42,2%	1,275	0,529
Чи відвідує хтось з членів вашої родини церкву	Ні Так	40,0% 60,0%	66,7% 33,3%	60,0% 40,0%	55,6% 44,4%	2,340	0,310
До якої національності ви себе відносите	Росіяни Українці	40,0% 60,0%	33,3% 66,7%	26,7% 73,3%	33,3% 66,7%	0,6	0,741
Рівень матеріально фінансового благополуччя вашої родини.	Нижче середнього Середній Вище середнього Високий	13,3% 53,3% 26,7% 6,7%	20,0% 60,0% 20,0% 0,0%	13,3% 53,3% 26,7% 6,7%	15,6% 55,6% 24,4% 4,4%	1,548	0,956

Висновки. Вище наведено основні, найбільш суттєві статистичні тенденції, які зафіксовано нами методом обмеженого перебору. Водночас, з наведених результатів емпіричного дослідження ми можемо зробити висновки, що за характеристиками соціального оточення старшокласників не має можливості достовірно прогнозувати потрапляння респондента до однієї з досліджуваних групи. Тому, на даному етапі нашого дослідження є підстави констатувати, що соціальні чинники не є вагомими щодо розвитку почуття гумору у старшокласників. Наступним дослідницьким кроком, на наш погляд, доцільно з'ясувати наявність або відсутність відповідного впливу диференціально-психологічних чинників.

Література

1. Дмитриев А.В. Социология юмора: Очерки.–М.: Институт философии РАН, 1996.–214с.

2. Кириленко Т.С. Емоційні переживання та цінності особистості: проблема співвідношення // Вісник Київського національного університету ім. Т. Шевченка: Соціологія. Психологія. Педагогіка.–2004.–№20-21.–С.24-27.

3. Майерс Д. Социальная психология /Пер. с англ.–СПб.: Питер Ком, 1999.–688с.

УДК 159.928 : 356.13 : 928

О. М. БАРАНОВ
Хмельницький національний університет

ПСИХОЛОГІЧНИЙ МЕХАНІЗМ РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПЕРЕКЛАДАЧА

Ринкові перетворення в Україні об'єктивно пов'язані з активізацією діяльності, усвідомленням кожною людиною себе як особистості, формуванням у неї таких трудових і підприємницьких концепцій, які в найбільшій мірі сприяли б її самореалізації і досягненню поставлених цілей. Розширення знань, підвищення кваліфікації, професійна мобільність, розвиток особистості стають важливими умовами економічного і соціального прогресу суспільства. Розвиток особистості – це такі її зміни, внаслідок яких індивід здатний ставити і вирішувати все більш складні конкретні завдання. У процесі реалізації цих завдань розвиваються здібності людини, нарощується творчий потенціал і з'являються можливості постановки і розв'язання нових завдань. Конституційне забезпечення прав і свобод людини, економічні перетворення в Україні виступають факторами формування нового типу особистості, зацікавленої в прогресивних тенденціях розвитку суспільства, результатах своєї діяльності, з активною життєвою позицією. Організація трудової діяльності на сучасному етапі повинна базуватися на врахуванні не окремих ізольованих властивостей працівника, а цілісної структури його особистості.

Проведений нами аналіз літературних джерел свідчить про те, що поняття «механізм», що використовується психологічною наукою, є неоднозначним і вимагає уточнення. Причини цієї неоднозначності полягають у тому, що цей термін «перейшов» у психологію з інших наук (насамперед, з технічних дисциплін). Це вносить певну плутанину у його розуміння.

Б. М. Теплов, характеризуючи вимоги об'єктивного методу, зазначає, що «для наукового пояснення психічних процесів необхідно вивчати нервові механізми процесу відображення» [1, – С.180]. Про фізіологічні механізми психічної діяльності згадує і С. Л. Рубінштейн: «Можна скільки завгодно міркувати про психічні процеси, називати їх різними іменами та абстрактно співвідносити з різними зовнішніми і

внутрішніми умовами, із соціальним середовищем, із вживанням знаків і т.д. Але дійсно наукове дослідження і пояснення їх неможливе без розкриття їхніх механізмів, без систематичного вивчення їхнього закономірного зв'язку з матеріальним субстратом».

Питання про психологічні механізми, на думку О. В. Шорохової і М. І. Бобнєвої, має самостійне методологічне значення. «Було б невірно мати на увазі під «психологічними механізмами» якісь гіпотетичні «механічні» пристрої, ті або інші моделі, створені на основі уявлень механіки і фізики. Також здається невиправданим... використання цього терміну як довільної метафори».

Усебічне вивчення психологічних механізмів при аналізі мотивації було здійснене В. Г. Леонтьєвим. У його розумінні психологічний механізм являє собою «систему психічних явищ, призначену для перетворення і формування активності, вираженої одним або декількома мотивами» [2, – С.70]. У цьому визначенні чітко відображена регуляторна і формуюча сутність психологічного механізму.

О. А. Конопкін виділяє низку механізмів регуляції діяльності, ґрунтуючись на принципі єдності свідомості і діяльності. До них він відносить ланки психологічної структури саморегулювання:

– прийнята суб'єктом мета;

– суб'єктивна модель значимих умов діяльності;

– програма виконавчих дій;

– критерій успіху;

– інформація про результат діяльності;

– рішення про корекцію.

Науковою гіпотезою нашого дослідження є положення про те, що духовний потенціал є головним компонентом особистісного потенціалу фахівця. Рівень духовності визначає розвиток усіх інших сторін його особистісного потенціалу. Відповідно до цього, духовно-моральний розвиток особистості є головним напрямком програми розвитку особистісного потенціалу і тієї системної якості особистості, що становить сутність професіоналізму. Звідси – духовно-моральний розвиток особистості в процесі підготовки, формування духовно-моральних орієнтацій особистості є найголовнішою умовою і, отже, психологічним механізмом розвитку особистісного потенціалу фахівця і формування основ його професіоналізму. Даний механізм «працює» як процес інтеграції властивостей і здібностей, що становлять компетентність фахівця на духовно-моральному рівні.

Основами для такого припущення для нас стали наступні положення. Глибокі і усебічні дослідження процесу становлення професіонала у праці льотчика, представника небезпечної професії, привели В. О. Пономаренка до обґрунтованого та експериментально доведеного висновку про роль духовності у цьому процесі. Як це не парадоксально, зазначає він, але професіоналізм для льотчика починається ще до оволодіння професією. Він народжується з формування потреби людини у добровільному, вільному виборі своєї долі – перебороти себе, піти на ризик в інтересах інших. Розвиваються совість, воля, дисциплінованість і самодисципліна, життєлюбство і свобода – от перші моральні щаблі сходження особистості до вершин моральних цінностей. Таким чином, особистість професіонала дозріває усередині себе і лише потім її розумний і почуттєвий зміст знаходить соціально значиму і професійну мотивацію. Із цього слідує, що основна складова професіоналізму – у генах людини. Для льотчика-професіонала «духовний простір» – не метафора, а соціальна реальність його взаємин зі своєю совістю. Це і є та системна якість, що відрізняє професіонала від фахівця.

Звичайно, у поняття «вдосконалення» вкладається тренування пам'яті, уваги, волі, виховання емоційної стійкості, підтримка мотивів і т.д. Але важко зустріти рекомендації з духовної роботи над собою, по створенню налаштованості на «сьоме небо». Духовною основою самовиховання у підготовці професіонала є, за даними В. О. Пономаренка, пізнання свого другого, духовного «Я». Друге «Я» – це воля, але в особливій якості – обмежника власної свободи, тобто духовний засіб управління своїми почуттями і діями. Друге «Я» – це усвідомлення своїх здібностей як шлях до добра і як особистий знак твого імені, чим він повинен дорожити не менше, ніж життям.

У дослідженні психологічних механізмів діалогізації спілкування, здійсненому М. В. Носковим, показано, що перехід спілкування з примітивно-авторитарних, суто монологічних та інструментально-маніпулятивних рівнів на високо продуктивний діалогічний рівень відбувається за умови посилення духовно-моральних орієнтацій лідера спілкування. Цей процес позначений у даному дослідженні як процес діалогізації спілкування. З ним погоджується і думка О. А. Матеюка, який досліджував психологічний вплив керівника на підлеглого в умовах професійної діяльності.

Психологічний механізм діалогізації педагогічного спілкування являє собою, на думку М. В. Носкова, систему взаємозалежних умов і факторів, що забезпечують перехід спілкування на його вищий рівень – духовно та особистісно-орієтований діалог . До цієї системи входять:

– діяльнісний компонент (предметно-змістовна єдність, спільність діяльності, що поєднує людей для спілкування);

– мотиваційний компонент (спільність цільової і мотиваційної спрямованості учасників спілкування);

– комунікаційний компонент (характеристика мови спілкування),

– особистісний компонент (ціннісно-орієнтаційна, смислова та особистісна єдність учасників спілкування);

– духовний компонент (здібності людини розрізняти та обирати істинні духовно-моральні цінності добра, любові, краси, щирості, свободи, відповідальності і підпорядковувати їм свої учинки, які забезпечують духовно-психологічнуа єдність із іншими людьми у спілкуванні і спільній діяльності).

У дослідженнях Н. В. Яковлевої та Н. В. Сопілко вивчався вплив духовного та особистісно орієнтованого діалогічного спілкування на подолання тими, хто навчається, особистісних труднощів і бар'єрів спілкування [3]. Експериментальна перевірка програми навчання, побудованої на принципах діалогічного спілкування, дозволила зробити висновок, що механізм впливу особистісно і духовно орієнтованого діалогу на подолання будь-яких особистісних труднощів тими, що спілкуються, тобто, своєрідний потенціал катарсису даного виду спілкування, пояснюється тим, що воно звернено не лише до душевно-тілесного, але й до індивідуально-духовного «Я» людини, дисгармонія яких є основною причиною виникнення цих труднощів.

У дослідженні Є. М. Потапчука вивчався процес формування психологічної готовності до здорового способу життя і зміцнення психічного здоров`я. Експериментальна перевірка ефективності програми психологічної підготовки, показала, що основним фактором її ефективності є духовно-моральна орієнтація психолого-педагогічної роботи з формування цінностей здорового способу життя, моральних цінностей родини та її способів життя.

Професіоналізм перекладача визначається як глибоко особистісний рівень його компетентності, що не зводиться до знань, умінь, навичок та інших службових ознак професії. Компетентність професіонала у когнітивному, мотиваційному, операціональному і рефлексивному аспектах інтегрована на духовно-моральному рівні, одухотворена любов'ю до професії і людей, справжньою свободою, високою відповідальністю і трансцендентністю. Ядром професіоналізму є особистість, генеруючою основою – духовність. Духовність розуміється у нашому дослідженні як системна якість особистості, що принципово відрізняє професіонала від фахівця. Ця системна якість поєднує головні цілі, моральні орієнтації і принципи особистості, що виражають рівень її свободи, відповідальності і трансцендентності у прийнятті і реалізації загальнолюдських моральних цінностей у своїй професії.

Література

1. Теплов Б. М. Избранные труды. – М.,1985. – Т. 1. – 329 с.

2. Леонтьев В. Г. Психологические механизмы мотивации. – Новосибирск, 1992.

3. Сопілко Н. В. Особливості подолання психологічних бар`єрів у студентів в процесі навчання : Автореф. дис. … кандидата психол. наук / НАДПСУ ім. Б. Хмельницького. – Хмельницький, 2008. – 16 с.

УДК 1(091).111.16

М. В. БЕВЗ
Хмельницький національний університет

ПАРАДОКСИ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ У ВІТЧИЗНЯНІЙ КУЛЬТУРІ: ФІЛОСОФСЬКИЙ АНАЛІЗ

Культурно-освітня парадигма фіксує так зване протистояння Східної та Західної культур, де провідне місце займає проблема розвитку особистості як єдність «зовнішнього» та «внутрішнього». Проблемність, на нашу думку, полягає в нечіткості ідентифікаційних можливостей самої освітянської парадигми. Така ситуація і складає проблемну невизначеність, що, з одного боку, формує когнітивний дисонанс, тоді як з другого боку задає епістемологічну невизначеність. Саме це, на нашу думку, і складає проблемне поле нашого дослідження.

Так, вибудовуючи систему етико-філософських, психолого-педагогічних категорій, вітчизняна освітянська парадигма залишає осторонь провідні ідеї багатьох мислителів, а саме: Ф. Ніцше, Шрі Ауробіндо, Е. Маха, Р. Авенаріуса та ін., продовжуючи експлікувати, по суті, осудну позицію радянської доби, залишаючи, водночас, поза дискурсом ці надскладні реалії нашого сьогодення.

Мало хто зі студентського загалу чув від викладачів про надмірну соціальну адаптацію Ф. Ніцше, яка зумовлена, у першу чергу, повним усвідомленням свого соціального та психологічного статусу. Його боротьба ставала надтужною соціальною адаптацією, що звичніше могло б визначатись як виживання. Але у психолого-педагогічній освіті важливіше інше: Ніцше отримав духовну перемогу, зберігши, при цьому, цілісність особистості, тоді ж як християнська еліта поспішила назвати його «антихристом», політики – предтечею фашизму, медицина – психічно хворим.

Подібна доля спіткала і Шрі Ауробіндо. Так, очікуючи страти, Ауробіндо, на відміну від Ф. Ніцше, за одну ніч перетворився з полум'яного політичного бійця у помірковану релігійну людину. І якщо Ф. Ніцше продовжував поширювати вчення про людський дух як «надлюдину», то Ауробіндо вже закликав до смиренного духовного самовдосконалення. З іншого боку, Ніцше звав до соціального бунту, тому його «надлюдина» була «сонцем», «блискавкою», тоді як Ауробіндо вів мову про соматичні реакції, чуттєві біополеві компоненти тощо.

Так, наповненість понять тілесно забарвленими «відчуттями» традиційно і закріплюють за так званим Східним мисленням, формуючи і особливе розуміння свідомості, що визначається як особлива «сила» [2, с. 73]. Однак, чи варто відносити позицію Ф. Ніцше до так званого Західного мислення?

Сучасна вітчизняна культура вщент наповнена нетрадиційними тлумаченнями свідомості, фіксуючи так звані *неформальні* (змістові, нумерологічні тощо) методології. Саме вони ототожнюють «Я» з психічним «світлом» [2, с. 129], «силою», «хвилями» світла тощо. Зрозуміло, така свідомість описується в інших константах: як «сферична» [2, с. 236], що має «вісь» [2, с. 237], то як споглядання, то як дія. А. Мартинов, наприклад, вже веде мову про «топологічну» діагностику: «поле», «екран без фокусу» тощо [6, с. 86], де душа є і «простором», і голограмою [6, с. 76].

Освітянський парадокс полягає не стільки у нечіткості ідентифікацій, скільки у зумисному використанні суперечливих категорій. Одним з яскравих експлікантів в історії культури залишається, наприклад, опозиційна пара «Ісус Христос – сатана». Якщо за першим закріплюється безкінечне добро, то з другим – зло. Чому ж так сталось, що поза науковою державною увагою залишаються пізнавальні проблеми конкретної людини: зміщені межі норми і патології, науки і анти науки. Найчастіше йде мова про паранауку, а подекуди і про її девіантні рівні. Сучасна академічна наука усунулась від вирішення найнагальніших проблем людини, віддавши перевагу масовим наукам, тобто пересічності.

Наприклад, згідно голографічної психофізики О. П. Дуброва та В. Н. Пушкіна суб'єкт «викидає» з очей образ, проектуючи його в просторі, який має «енергію», може «захоплюватись», «транспортуватись» тощо [3, с. 80]. Висновок у такому випадку єдиний: паранаукове, маскуючись в антинаукове, формує псевдонаукові цінності, задаючи і відповідні феномени: а) психологічне напруження, в) змінені психічні стани тощо. Так, ми виходимо на психічну патологію, «пси-феномени»: «коллапс хвильової функції», «біоплазма», «неспецифічні рецепції», «резонансно-полевий тип взаємодії» тощо. «Вкладання» подібного в голови пересічних громадян, тобто і студентів, і слід ототожнювати з психічною епідемією.

Варто виділити і суто наукові позиції. Наприклад, В. Ф. Бассін та В. Є. Рожнов ведуть мову про «душевне життя», «можливі світи», «фазні стани», «субсенсорні сигнали», «неусвідомлюване сприйняття» тощо [3], Ф. А. Ата-Муратов про «біологічний екран» [1, с. 78], часово-просторовий континуум [1, с. 81], М. С. Роговін, А. В. Соловйов, Л. П. Урванцев та Ш. Ш. Шогемор про «перцептивні дії» (внутрішні та зовнішні), «візуальне мислення» тощо [8, с. 75-87]. В. Д. Губін, наприклад, визначає психічний образ через предметність сприйняття, як проекцію психічних дій, де проекція і сама свідомість є площинними. «Психічні (інтенційні) процеси з самого початку залучаються до аналізу не як відношення *до* дійсності, а як відношення *в* дійсності» [4, с. 89]. Іншими словами, на думку цих авторів суб'єкт сприйняття не може стати осторонь самого сприйняття, він *споглядає* «відношення до». У сприйнятті, на думку В. Д. Губіна, «вичерпується» зміст (зовнішнього) предмету, тоді як у випадку його прийняття йде вичерпання змісту як «образу» [4, с. 87].

Такі процеси отримують визначення у вітчизняній культурі як «інтенційність», «екзистенційність» та «феноменологічність», формуючи і особливу українську ментальність. Така ментальність і розглядається як власне «Східний феномен». Однак, ні «інтенційність», ні «екзистенційність» ні «феноменологічність» не можуть бути предметом розгляду у студентській (і не тільки студентській!) аудиторії, оскільки такі завдання виведені за межі університетських курсів, тобто не входять в перелік освітніх послуг.

Так, ми отримуємо низки колізійних понять, які власне і не можуть бути ідентифіковані за визначенням. Наприклад, *сприйняття* не може співпадати за змістом з *пам'яттю, уявлюванням, мисленням, усвідомленням* тощо. Усвідомлення, наприклад, як здатність, стає умовою і уможливлює сприйняття, закладаючи основу ідентифікації. Сприйняття є завжди безпосереднім і актуальним процесом у своїй спрямованості на предметність, але предметності зовнішнього світу, тоді як «внутрішній» процес теж є функцією пізнання, але не може ототожнюватись зі сприйняттям. А останнє, знову ж таки, не стає предметом освіти. І як результат: замість високого професійного рівня освіти ми отримуємо лише його профанний рівень. Наприклад, напівзабутими виявляються позиції Дж. Берклі, який формував підвалини сучасної біології, І. Канта, який закладав підвалини трансцендентальної психології, Е. Маха, який започаткував майже всі сучасні психологічні напрямки, Р. Авенаріуса, який чи майже не єдиний протистояв натиску так званого марксистського світогляду.

Ми приходимо і до вияву основної проблеми: у парадигмі Східного мислення стають зрозумілими поняття «простір» і «час», які «присутні» у сприйнятті і які, вже на думку І. Канта, є одночасно і *умовою,* і *формою* сприйняття. Ідея «образу», сприйняття, розуміння, усвідомлення, включаючи і рівні неусвідомлюваного, формується у надскладну проблему теорії пізнання в цілому. Наприклад, В. С. Ротенберг і веде мову про «підсвідому психічну активність» [9, с. 70], а В. Л. Райков – про «керовані стани неусвідомлюваних психічних проявів» [7, с. 107].

Західна парадигма так зване «внутрішнє» намагається постулювати через поняття «самосвідомість», наповнюючи його деформуючим змістом «зовнішнього», тобто чуттєвим змістом. Хоча, слід обмовитись, у спеціальних методиках, наприклад, в активному гіпнозі, тлумачення самосвідомості «зберігає» свій «східний» компонент. Так, суб'єкт у Західній культурі культивується як агент зовнішнього впливу, «втрачаючи», по суті, самосвідомість. Не дивно, що власне самосвідомість і стає психологічним засобом маніпуляції, оскільки може бути незалежним від суб'єкта формуванням, тобто тією психічною реальністю, яка і піддається зовнішньому впливу.

Як бачимо, не існує таємниці Східного феномену. Підсвідоме стає «згорнутою» свідомістю, духом, Абсолютом, Богом тощо. Терапевт (психолог, педагог, політик, лікар тощо) «проникає» в найпотаємніші закутки душі, розгортає їх, беручи на себе, по суті, функції власне суб'єкта. «Внутрішня» проблема тим і цікава, що, припускаючи вплив на суб'єкта, ми припускаємо і саму можливість втручання, формуючи власне і сучасні парадокси формування особистості.

Сучасні засоби впливу на людину настійно підтверджують ту думку, що не свідомість, а самосвідомість є найнадійнішим і найуразливішим механізмом і засобом впливу на людину. Східний феномен, на нашу думку, і виступив загадковим епіфеноменом у кризовий період вітчизняного державотворення, спричинивши, по суті, перманентну психічну епідемію. Значна частина громадян, враховуючи як студентський, так і науковий загал, знаходилась і знаходиться в умовах «надмірної психічної адаптації», намагаючись «втекти» від реалій сьогодення.

Отже, парадокси формування особистості у вітчизняній як освітянській, так і загальнокультурній парадигмі наявні, і саме вони задають прецедент можливості керованих (включаючи і самокерованих!) станів, тобто і виховання, і соціалізації в цілому.

Література

1. Ата-Муратов Ф.А. Отражение и эволюция мозга // Вопросы философии. – 1976. – №3. – С. 78.
2. Ауробиндо Шри. Интегральная йога. – М.: «Никос», 1992. – С. 50.
3. Бассин В.Ф., Рожнов В.Е. О современном подходе к проблеме неосознаваемой психической деятельности бессознательного // Вопросы философии. – 1975. – №10.
4. Губин В.Д. Восприятие и проблема адекватности образа // Вопросы философии. –1979. – №2. – С. 87.
5. Дубров О.П., Пушкин В.П. Парапсихология и современное естествознание. – С. 80.
6. Мартынов А. Исповедимый путь. Философские этюды. – М.: Прометей. 1990. – С. 86.
7. Райков В.Л. Неосознаваемые проявления психики в глубоком гипнозе // Вопросы философии. – 1978. – №4. – С. 107.
8. Роговин М.С., Соловйов А.В., Урванцев Л.П., Шогемор Ш.Ш. Структура психики и проблема познания // Вопросы философии. – 1977. – №4. – С. 75-87.
9. Ротенберг В.С. Разные формы отношений между сознанием и бессознательным // Вопросы философии.-1978. – №2. – С. 70.

УДК 316.776.3

М. І. БЄЛІНСЬКА
Інститут соціальної та політичної психології НАПН України

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ЯК ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВА ЯКІСТЬ ТА МОЖЛИВОСТІ ЇЇ ДІАГНОСТИКИ

Сучасна система вищої освіти України потребує знаної уваги з метою перегляду та удосконалення. Теоретичне навчання фахівців за соціономічним профілем здійснюється на достатньо високому рівні, що, на жаль, не можна сказати про практичну підготовку. Особливо гостро дане питання постає під час підготовки майбутніх психологів. Адже ефективність психологічної діяльності майбутніх фахівців залежить від їх професійної компетентності, в основі якої лежить комунікативна компетентність, яка набувається завдяки чуттєвому досвіду, отриманому в процесі практичної підготовки.

Комунікативна компетентність – це необхідна для побудови ефективної комунікації особистісна якість, що поєднує у собі готовність до встановлення комунікативного контакту, адекватну орієнтацію у собі, власному психологічному потенціалі, потенціалі партнера, у ситуації та вільне володіння засобами спілкування.

Комунікативна компетентність становить міцну основу для майбутньої діяльності психолога, тому проблема її розвитку під час навчання у ВНЗ у сучасних умовах набуває все більшої актуальності. Проте у психологічній науці досі немає єдиного визначення комунікативної компетентності психолога та її компонентного складу, що створює значні перешкоди для діагностики даної властивості, а отже, і для її цілеспрямованого розвитку.

На даний час можна виділити основні два напрямки у діагностиці комунікативної компетентності.

До першого напряму належить розробка Ю. М. Жукова та його співавторів [1, с. 4-9]. Науковці пропонують добирати методи діагностики компетентності у спілкуванні враховуючи наступні критерії: жодної оцінки особистості без оцінки актуального чи потенційного оточення та жодної оцінки без розвитку [1, с. 4]. Автори пропонують досліджувати: когнітивні ресурси учасників (аналіз «вільних описів» комунікативних ситуацій та метод репертуарних решіток Келлі); здатність до формування мети та операціонального складу дії (методика «аналізу конкретних ситуацій» релевантного класу задач, з якими респондент зустрічається у повсякденному житті чи у професійній діяльності); реалізація плану спілкування

та його корекція (метод спостереження); ефективність комунікативного акту (експертне опитування); правила поведінки індивідуума. Погоджуючись з авторами розробки, можна сказати, що оптимальний підхід до проблеми розвитку та удосконалення комунікативної компетентності дорослих людей полягає у тому, що навчання розглядається як саморозвиток та самоудосконалення на основі власних дій, а діагностика компетентності як самодіагностика та самоаналіз [1, с. 8].

Даний висновок пов'язаний з другим напрямом дослідження компетентності у спілкуванні, що представлений більшістю дослідників, які, виходячи з власного розуміння явища і структури комунікативної компетентності, пропонують комплексний підхід до її оцінки (М. М. Забродський, Н. Б. Завіниченко, О. О. Бодальов, В. П. Черевко). Він полягає у використанні авторських методик, які діагностують окремо комунікативні здібності (здатність встановлювати контакт, здатність слухати, викликати довіру, здатність до рефлексії), комунікативні властивості (толерантність, емпатійність, товариськість, комунікабельність, соціальна сміливість, впевненість), характеристики взаємодії, перешкоди спілкування (конфліктність, запальність, агресивність, ригідність), рівень сформованості комунікативного контролю на різних стадіях спілкування, провідні стратегії взаємодії у конфліктно-стресових ситуаціях, комунікативну ефективність в різних видах діяльності особистості та групи [3, с. 120].

Комунікативна компетентність є явищем з багатокомпонентною структурою. Більшість науковців вважає, що її дослідження з урахуванням всіх складових та їх взаємозв'язків є надзвичайно складним завданням. Тому критерієм добору досліджуваних компонентів комунікативної компетентності представників соціономічних професій має бути відповідність вимогам конкретної діяльності.

Для діагностики комунікативної компетентності психолога критеріями добору методик є особливості взаємодії у системі «психолог-клієнт»: концентрування на клієнті та його проблемі, чутливість до вербальних та невербальних проявів іншого, спрямовування спілкування на розвиток, створення атмосфери довіри, прийняття унікальності людини, налаштовування на конкретну ситуацію спілкування, безоціночне ставлення тощо.

Виокремлюючи критерії оцінювання рівня комунікативної компетентності майбутнього психолога, основна увага має приділятися ступеню розвиненості у нього якостей та здатностей, необхідних для прогнозування успішності взаємодії.

Дотримуючись підходу, згідно якого у комунікативній компетентності виокремлюють когнітивний, емоційний та поведінковий компоненти (М. М. Забродський, Н. Б. Завіниченко, С. Д. Максименко, С. В. Петрушин), для цілісного дослідження компетентного спілкування майбутніх психологів мають розглядатися здібності, включені у кожен з компонентів.

Когнітивний компонент поєднує в собі як сукупність відповідних знань, так і відповідні здібності: здатність до пізнання, самопізнання, розуміння партнера по спілкуванню та особливостей конкретної ситуації взаємодії. Проте не лише знання є основою даного компоненту, а й гнучкість мислення, чутливість сприйняття (перцептивні здібності), соціальний інтелект.

Емоційний компонент С. В. Петрушин [2, с. 22-24] розглядає як емоційний досвід спілкування, позитивне самовідношення та орієнтованість на партнера по спілкуванню, зацікавленість іншою людиною, гуманістичну спрямованість, здатність до співчуття та співпереживання. У компетентному спілкуванні психолога основу емоційного компоненту становить спрямованість на іншого, емпатія, співчуття.

Поведінковий компонент компетентності у спілкуванні включає в себе вільне володіння вербальними та невербальними засобами соціальної поведінки. Поведінковий компонент визначається наявністю достатнього рівня комунікативних здібностей, здатністю впливати на іншу людину, організовувати взаємодію та успішно нею керувати.

Поряд із здібностями, що визначають ефективність взаємодії та спілкування, якісні особливості комунікативної компетентності визначаються комунікативними властивостями та особливостями міжособистісної взаємодії. Також високого рівня компетентності у спілкуванні неможливо досягти маючи глибокі внутрішньо-особистісні конфлікти, психологічні комплекси, низьку самооцінку та неприйняття себе. Тому діагностика успішної комунікації має включати виявлення перешкод у спілкуванні та рівня їх вираженості.

Отже, цілісна діагностика комунікативної компетентності майбутніх психологів повинна складатися з дослідження комунікативних здібностей, що складають основу когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів комунікативної компетентності: здатність розуміти внутрішній стан людини за її зовнішніми проявами (вербальними та невербальними), уміння розуміти особливості соціальних стосунків та їх динаміку, здатність до взаємопізнання та взаєморозуміння (когнітивний компонент); здатність до співчуття та співпереживання (емоційний компонент); уміння встановлювати контакт з оточуючими, уміння організовувати процес взаємодії та позитивно впливати на іншу людину (поведінковий компонент); комунікативних властивостей та особливостей міжособистісної взаємодії; наявності та рівня емоційних бар'єрів та психологічних труднощів у спілкуванні.

Висновки. Спілкування є необхідною умовою соціалізації людини, компетентне спілкування є умовою успішності людини у житті, а комунікативна компетентність представників соціономічних професій – основа їх професійної ефективності.

Комунікативна компетентність психолога є багатокомпонентним утворенням, відмінним за змістом від ефективного спілкування представників споріднених професій (педагогів, лікарів, менеджерів).

Комунікативна компетентність майбутнього психолога – це система внутрішніх комунікативних ресурсів, потенціал ефективного спілкування у майбутній професійній діяльності.

Проблема підвищення рівня комунікативної компетентності майбутніх психологів тісно пов'язана з виявленням можливостей її діагностики та дослідженням взаємозв'язків компетентного спілкування з особистісними властивостями майбутніх психологів.

Необхідними складовими діагностики комунікативної компетентності майбутніх психологів є дослідження рівня розвитку комунікативних здібностей, що складають основу когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів та визначають якість професійної психологічної взаємодії у системі «психолог-клієнт», соціально цінних властивостей та особливостей міжособистісної взаємодії, а також емоційних бар'єрів та психологічних труднощів у спілкуванні. Напрямом подальших досліджень є вивчення взаємозв'язку комунікативної компетентності з адаптивністю та креативністю як сутнісними властивостями особистості психолога.

Література

1. Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растянников П.В. Диагностика и развитие компетентности в общении. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 104 с.

2. Петрушин С.В. Психологический тренинг в многочисленной группе (методика развития компетентности в общении в группах от 40 до 100 человек). – М.: Академический Проект, 2004. – 256 с.

3. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и групп. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2005. – 490 с.

УДК 159.923

К. М. БОРСУК
Хмельницький національний університет

ПСИСХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕРЕКЛАДАЧА У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Здійснення професійної діяльності, вирішення специфічно фахових завдань і проблем безпосередньо впливають не лише на особистість у цілому, але й на її пізнавальні процеси, які формуються в ході професійного розвитку. Навчання у вищому навчальному закладі пов'язане з опануванням спеціалізованого виду діяльності та являє собою принципову зміну діяльності особистості, що закономірно призводить до зміни її індивідуальної свідомості та стану професійного мислення [3, с. 25]. Отже, основою професійної діяльності та орієнтиром, що робить можливим конкретно ставити й вирішувати проблему визначення змісту підготовки перекладача у ВНЗ є особливий склад психологічних якостей особистості, які перетворюють суб'єкта навчання на висококваліфікованого фахівця. Важливо зазначити, що стрижнем навчально-виховного процесу є діяльність того, хто навчається; діяльність же викладача стає засобом створення форм просування змісту цього процесу.

Використання категорії навчальної діяльності як вихідного поняття, дає змогу вирішити цілу низку проблем у психології. Як відзначає Д.Б. Ельконін, метою і результатом навчальної діяльності є «зміни самого суб'єкта, що полягають в оволодінні певними способами дії, а не в зміні предметів, з якими діє суб'єкт» [7, с. 12–13]. Таким чином, навчальна діяльність – це та діяльність, яка призводить до якісних змін самого суб'єкта в процесі її здійснення. Ця особливість навчальної діяльності є надзвичайно важливою в ході формування та розвитку різних специфічних психічних утворень професійної особистості.

Але слід брати до уваги й те, що навчальна діяльність має місце лише в тому випадку, якщо, по-перше, той, хто вивчає мову, є не тільки суб'єктом діяльності, але й її об'єктом, і, по-друге, за умови відповідності змін суб'єкта як до результату, так і, що особливо важливо, до цілей діяльності. Таким чином, у навчальній діяльності майбутній фахівець є водночас суб'єктом і об'єктом діяльності, метою якої є зміни самого суб'єкта.

Сприйняття майбутнім перекладачем об'єкта вивчення, тобто усієї системи явищ мови, пов'язане з його внутрішньою діяльністю, заснованою на системі дій і операцій. Первісне управління цією діяльністю здійснюється з боку педагога, а згодом, за умови якісної зміни характеру її формування суб'єктом навчання, з'являється можливість реалізації саморегуляції процесу становлення лінгвістичної діяльності. Але професійно спрямована регуляція діяльності фахівця з'являється завдяки «визріванню» базових структур професійної свідомості, а зовнішні регулятори стають тільки допоміжними «будівельними риштуваннями» для створення професійної структури внутрішньої діяльності, адже «кожне наступне виконання навчального завдання – це не стільки і не просто «тренаж» формованої дії, скільки побудова нового способу за рахунок трансформації старого» [2, с. 377–378]. Таким чином, у центрі уваги постає розвинена здатність самого студента до зміни вже наявної визначеної системи знань і можливість формування на цій основі нових способів професійної діяльності.

На початковому етапі навчання виникає зазвичай психологічна криза, яка зумовлена тим, що студент не має необхідного запасу знань, заснованого на системі професійних понять. Щоб подолати такий кризовий стан, слід займатись системною перебудовою свідомості та діяльності студентів. Для забезпечення цієї умови підготовка у ВНЗ із самого початку повинна будуватися як професійна підготовка, фундаментом якої є базисні психологічні структури професійної діяльності, «клітинки» професійної свідомості, що, збагачуючись новим змістом і власне змінюючись, створюють розвинуту професійну свідомість.

З огляду на положення, згідно з яким «завдання вищої фахової освіти – це завжди завдання підготовки спеціаліста, який вміє подивитися на світ з певної, такої що сягнула вищого, але спеціального й спеціалізованого розвитку, точки зору» [6, с. 220], істотною умовою стає реалізація принципу універсалізації і поглиблення спеціалізації у навчанні у вищій школі. Важливо «роз'єднати» зміст безпосередньої діяльності суб'єкта навчання, у результаті якої він опановує професійні навички та перетворюється на спеціаліста, і зміст діяльності викладача, покликаної забезпечити найбільш раціональні шляхи становлення студента як фахівця [4, с. 24]. Зважаючи на це, діяльність суб'єкта навчання є стрижнем навчально-виховного процесу, його основним змістом, а діяльність викладача – лише засобом для створення форм такого змісту.

Ми підтримуємо думку вчених, які досліджують проблему психології навчання іноземної мови в процесі підготовки фахівців з іноземної мови, що в центрі уваги повинні бути не окремі навчальні дисципліни чи їхні комплекси, а діяльність майбутніх перекладачів і відповідні психолого-педагогічні та методико-дидактичні закономірності й умови повноцінного управління процесом становлення фахівця вищої кваліфікації. Очевидним стає і те, що до майбутньої діяльності необхідно готувати «творчістю і творчо» [4, с. 32], оскільки творчість є необхідною формою професійної діяльності фахівця вищої кваліфікації, що передбачає постійний розвиток діяльності, розгортання та збагачення усіх його здібностей.

Отже, зміст і форми відповідної навчальної діяльності студентів зумовлюються діяльністю фахівця вищої кваліфікації, що має конкретну спрямованість, а сама система навчання в умовах вищої освіти є системою управління навчальною діяльністю студентів, насамперед, у психології «навчання творчості» [6, с. 166]. Саме сутність професійної діяльності перекладача визначає і зміст, і форми відповідної навчальної діяльності. Дослідження професійної діяльності для цілей навчання передбачає виокремлення основних кваліфікаційних характеристик перекладача, в яких має бути сформульоване як призначення фахівця – через опис основних видів його діяльності та функціональних обов'язків – так і основні вимоги до підготовки такого фахівця. Подальшим кроком у напрямку конкретизації цих цілей є формування моделі перекладача, завдяки чому кваліфікаційні характеристики одержують своє втілення. «Модель фахівця – це не стільки відображення окремих сторін і якостей фахівця, що можуть бути встановлені емпірично, скільки той еталон фахівця, до досягнення якого необхідно прагнути в процесі практичної діяльності...» [5, с. 29]. В основу побудови моделі перекладача можуть бути покладені принципи, розроблені М. М. Нечаєвим, які безпосередньо випливають із сутності діяльнісного підходу: цілісність, тобто необхідність системного відображення діяльності та сукупності її головних складових частин; динамічність, тобто відображення процесу формування та розвитку перекладача; послідовність підвищення рівня розвитку його професійних якостей; ієрархічність, тобто співпідпорядкованість і взаємозумовленість характеристик; амбівалентність, тобто взаємодоповнюваність і єдність протилежних якостей; можливість аналізу та виявлення характеристик за допомогою парних понять; відкритість, тобто можливість використання моделі для різних цілей і її подальшої трансформації та модернізації без істотної перебудови її структури [6, с. 224]. Модель, сформована на цих принципах, відбиває усю сукупність професійних характеристик (їхній зміст і організацію), необхідних для реалізації основних видів діяльності, виявляє і диференціює рівні професійної кваліфікації на різних стадіях розвитку перекладача. Але при цьому слід пам'ятати, що формування моделі перекладача передбачає послідовний процес розробки проміжних робочих моделей. Такими моделями є: модель, що відбиває структуру сукупної лінгвістичної діяльності, модель професійних характеристик, що розкриває структуру вихідного та високопрофесійного рівня розвитку, а також модель розвитку, яка в загальному вигляді відображає структуру професійного росту та рівня професійної кваліфікації. Таким чином, модель фахівця (різного рівня оволодіння професією) може бути побудована за допомогою «сполучення» таких трьох моделей в узагальнюючу модель перекладача. Відзначимо, що для розробки такої моделі необхідне врахування істотних властивостей і особливостей його професійної діяльності, які перетворюють її на творчість, що психологічно означає свідомий перегляд можливостей, які склалися в колишньому досвіді професійних способів і прийомів і свідому побудову нових, відповідних запропонованим у кожному новому завданні обставинам. Відповідно до досліджень М. М. Нечаєва період професіоналізації, пов'язаний з формою підготовки у вищій школі, – це період цілеспрямованого розвитку, освоєння діяльності, що включає три основні рівні професіоналізації: предметний, теоретичний і практичний, на кожному з яких формується і закономірно трансформується певний набір професійних характеристик, необхідних для вирішення специфічного для кожного рівня кола професійних завдань [6, с. 236].

Для досягнення перекладачем «модельного» рівня професійного розвитку необхідно, щоб процес становлення й удосконалення його професійної діяльності не закінчувався ніколи – ні на останніх курсах підготовки фахівця, ні в період виконання ним власне перекладацько-лінгвістичної діяльності, оскільки це положення є основною умовою існування діяльності взагалі і творчої діяльності зокрема. «Люди, які

вийшли на рівень вищої освіти, змушені вчитися завжди, якщо вони хочуть хоча б зберегти цей досягнутий ними рівень, тому що вони розуміють, що якщо цей процес закінчиться, то це буде означати втрату вищої освіти» [1, с. 12].

Література

1. Бойко Е.И. К вопросу о механизме умственных процессов // Вопросы психологии. – 1955. – № 2. – С. 7–9.

2. Нечаев Н.Н. Проектное моделирование как творческая деятельность: Психологические основы высшего архитектурного образования: Дисс. … докт. психол. наук. 19.00.01. – М., 1987. – 434 с.

3. Нечаев Н.Н. Профессиональное сознание как центральная проблема психологии. Новые методы и средства обучения. – М.: Знание, 1988. – № 1 (5) – С. 3–37.

4. Нечаев Н.Н. Психолого-педагогические аспекты подготовки специалистов в ВУЗе. – М.: МГУ, 1985. – 111 с.

5. Психолого-педагогические основы использования ЭВМ в вузовском обучении / Под ред. Петровского А.В., Нечаева Н.Н. – М.: МГУ, 1987. – 123 с.

6. Степанов А.В., Иванова Г.И., Нечаев Н.Н. Архитектура и психология. – М.: Стройиздат, 1993. – 294 с.

7. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. – М.: Знание, 1974. – 532 с.

УДК 159.9

О. В. БУДАНЦЕВА, Ю. О. БАБАЯН
Миколаївський національний університет
ім. В. О. Сухомлинського

РОЛЬ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ПРОЦЕСІ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИ МАЙБУТНЬОГО ПРОФЕСІОНАЛА

Інноваційні процеси, що відбуваються у вищій школі потребують зміни освітньої парадигми для підготовки конкурентоспроможного на світовому ринку праці фахівця.

Конкурентоспроможність випускника сучасного вишу вимагає не тільки професійних знань, але і спеціальних здатностей особистості, які забезпечують їй динамізм професійної поведінки, самостійність в пошуках та засвоєнні нової інформації, адекватних рішень в «нестандартних ситуаціях». Сьогодні більш затребуваними є спеціалісти, які володіють не тільки відповідною кваліфікацією, але й такими якостями, як: вміння спілкуватися з людьми, вирішувати конфліктні ситуації, приймати нестандартні рішення, орієнтуватися в тій чи іншій новій ситуації, адаптуватися до нових життєвих умов. Формування цих якостей постає завданням сучасного навчального закладу. тому на сучасному етапі розвитку системи вищої освіти для того щоб сформувати продуктивну професійну позицію молодого фахівця актуальним і необхідним постає розвиток саме емоційного інтелекту.

Досі у будь-якій системі освіти інтелект більше пов’язаний з поняттям IQ. Проте високий IQ визначає успіх в житті тільки на 20%. Не гарантує успіх IQ особливо в умовах соціальних змін. Здебільшого упевненість у своїх глибоких наукових знаннях заводить людей в «інтелектуальну пастку», коли акцент уваги зміщується у бік критики замість конструктивного діалогу і пошуку нестандартних рішень.

Джон Маер і Пітер Селовей визначають EQ як «групу ментальних особливостей , які сприяють усвідомленню й розумінню власний емоцій і емоцій навколишніх.

Даниель Гоудман дає своє визначення EQ й визначає його як «здатність осо знати свої емоції й емоції інших, що б мотивувати себе й інших і що б добре управляти емоціями наодинці із собою й при взаємодії з іншими» EQ – це не що інше , як взаємодія емоцій і інтелекту. Дуже важливо розуміти, що EQ це не протилежність інтелекту, не тріумф розуму над почуттями , це унікальне перетинання обох процесів.

Таблиця-схема 1

Структура EQ по Даниэллу Гоулману

САМОСВІДОМІСТЬ	– емоційна самосвідомість – точна самооцінка Комплекс компетенций , які дозволять нам усвідомити свою інтропсихичну діяльність Це, насамперед , думки й емоції
САМОКОНТРОЛЬ	– упевненість у собі – приборкання емоцій – відкритість – адаптивність

	– воля в перемозі – ініціативність здатність до керування своїми емоціями – співпереживання – ділова поінформованість
СОЦІАЛЬНА ЧУЙНІСТЬ	– люб'язність Комплекс компетенцій , які дозволять нам уважати емоційно почуттєву інформацію із соціального оточення , а також розуміти, до яких результатів приходять наші емоційні реакції.
	– наснага – вплив – допомога в самовдосконаленні
КЕРУВАННЯ ВІДНОСИНАМИ	– сприяння змінам – урегулювання конфліктів – командна робота й співробітництво Свідоме позиціонування себе в соціальнім середовищі

Емоційний інтелект тісно пов'язаний з проблемою соціалізації особи. З одного боку, повна інтеграція особи в соціальне середовище спричиняє процес самоактуализации «я – концепції», а з іншою, її пристосування (адаптацію). Одним словом, соціалізація – це життєвий досвід, найважливішим компонентом якого є взаємозв'язок когнітивних і афективних процесів самого індивіда. Дослідники неодноразово стверджують, що саме з розвитку емоційного реагування розпочинаються соціалізація, інтелектуалізація емоцій, становлення емоційно-чуттєвого досвіду, розгортається динаміка складного процесу в цілому, оскільки світ внутрішніх переживань кожного індивіда може існувати тільки у зв'язку з іншими світами – суспільства, природи, космосу.

EQ – це область інтелекту, яку називають «здоровим глуздом» людини, емоційний еквівалент пізнавального IQ. Це саме те, що є головною умовою лідерства, успіху в кар'єрі і бізнесі, щастя і упевненості у світі людських взаємовідносин. В умовах соціальних змін особливу роль грає не академічний розум, а здатність управляти своїми емоціями, тобто емоційний інтелект. Можна сказати, що усім без вилучення життєвим потребам, включаючи і прояви інтелектуальної діяльності, супроводить відповідний емоційний тонус, завдяки якому організм безперервно залишається в руслі життєвих функцій. Емоційний інтелект в умовах соціальних змін – це інший шлях бути розумним.

Основи формування емоційного інтелекту лежить у відносинах між людьми, які тісно зв'язуються із співчуттям, співчуттям, умінням зрозуміти іншу людину, перейнятися його прикрощами і радощами.

Розвиток емоційного інтелекту студентів вищих учбових закладів можливо в двох напрямах: 1) введення в структуру учбових занять викладачами таких елементів як частину семінарського заняття, наприклад обговорення із студентами по різних громадських темах: причини дискримінації, рассизма і способи їх уникнення; терпимість, толерантність, прийняття себе і інших; вивчення особливостей якої-небудь країни по вибору студентів; групові види занять для розвитку орієнтації на іншого, співпраці і терпимості : наукові практичні лабораторії, обговорення учбових тем по групах; 2) проведення соціально-психологічних тренінгів розвитку емоційного інтелекту.

Література

1. Андреева И.Н. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и личностной тревожности в подростковом возрасте / И.Н. Андреева // Психологическое здоровье в контексте развития личности: Материалы республ. научно-практ. конф., 30–31 января 2004 г., г. Брест. Брест, 2004. С. 12–13.

2. Носенко Е.Л., Коврига Н.В. «Емоційна розумність» як детермінанта успішної життєдіяльності людини і шляхи її операціоналізації / Носенко Е.Л., Коврига Н.В.// Вісник Дніпропетров. ун-ту. Педагогіка і психологія. 2000. Вип. 6. С.

3. Слепкова В.И., Liet T. De Vries-Geervilet. Развитие эмоциональной компетентности средствами психологического тренинга /Слепкова В.И., Liet T. De Vries-Geervilet. // Актуальные проблемы кризисной психологии: Сб. науч. тр. Минск, 1997. – С. 130–137.

4. Спасибенко С.Г. Эмоциональное и рациональное в социальной структуре человека / С. Г. Спасибенко // Соц.-гуманитарные знания. 2002. № 2. С. 109–125.

5. Чеботарь А.И. Эмоциональный интеллект как основа успешности жизнедеятельности человека / Чеботарь А.И. // Вісник Дніпропетров. ун-ту. Педагогіка і психологія. – 1999. – Вип. 4. – С. 129–134.

УДК 159.923.2:37.031

О. М. ВАСИЛЕНКО
Хмельницький національний університет

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ У ВИПУСКНИКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ

На стадії дотрудової соціалізації молода людина зіштовхується з безліччю серйозних проблем, серед яких найважливішою є вибір професії – вибір, по суті, її життєвого шляху, вибір долі.

Кардинальні зміни в суспільстві закономірно супроводжуються змінами традиційних цінностей, ідеалів, взаємовідносин. Утрачено минулі зв'язки між професійною освітою й професійною працею. Зникла налагоджена система просвітницько-виховної роботи школи в напрямку трудового виховання учнів [2]. Невиправдана кількість випускників шкіл обирає престижні та популярні професії юриста, економіста, менеджера. На жаль, дуже мало з них бачать перспективи реалізувати себе у сфері матеріального виробництва, соціального обслуговування, послуг тощо. Тому, дисбаланс між бажаним та очікуваним, реальними можливостями та перспективами призводить до соціальної дезорієнтації та певним чином до порушення соціалізації підлітка.

Значна частина випускників шкіл не має чіткої життєвої перспективи, переживає почуття незахищеності, невпевненості в собі і своїх силах. Інші обирають професії, які не користуються попитом на підприємствах та виробництві і тому змушені працювати не за фахом.

В умовах розвитку ринку праці, зростання вимог до підготовки сучасного фахівця нагальною є необхідність якісного покращення системи професійної орієнтації молодого покоління.

Проблема професійного самовизначення знайшла своє відображення не в соціології, педагогіці, психології праці та віковій психології, але й в акмеології – науці, що вивчає закономірності психічного розвитку особистості в період її розвитку (акме), що характеризується також професійним ростом і сходженням до професіоналізму (Б. Г. Ананьєв, О. С. Анісімов, А. А. Бодальов, С. У. Гончаренко, А. А. Деркач, Н. В. Кузьміна, І. П. Підласий, С. О. Сисоєва, А. П. Ситников та ін.).

Аналіз досліджень з різних галузей знань свідчить, що, як правило, терміни «професійне самовизначення» і «вибір професії» не розмежовуються і ототожнюються. Процес професійного самовизначення розглядається дослідниками як вузько спрямований процес вибору професії з декількох можливих варіантів та співвідношення своїх можливостей і якостей із вимогами професії, на яку орієнтується особистість.

В працях таких видатних психологів, як В. І. Журавльова, І. А. Зязюна, І. С. Кона, Т. В. Кудрявцевої, В. Ф. Сафіна та ін. питання професійного самовизначення особистості в межах проблеми професійного вибору розглядається в контексті життєвого і особистісного самовизначення, пізнання молодою людиною самої себе, свого місця в світі, визначенням своїх особистісних ресурсів та співвідношенням їх з вимогами обраної професії [3].

Вибір професії є найголовнішим чинником подальшого життя людини, її ставленням до себе і світу. Саме від вибору майбутньої професії залежить те як людина почуватиме себе в суспільному житті, як буде реалізувати свій потенціал та чи отримає справжнє задоволення від своєї діяльності [1].

Під терміном «професія» розуміється рід трудової діяльності, що вимагає визначеної підготовки і є звичайно джерелом матеріального забезпечення існування людини. Професія також характеризується як система знань, умінь і навичок, властивій визначеній людині [4].

Вибір професії є не лише одним з найважливіших стратегічних рішень у житті людини, але й складною комплексною проблемою, суть якої полягає у свідомому виборі життєвої позиції, що стане основною при виборі способів розв'язання тих чи інших життєвих проблем. За методами вирішення та за змістом діяльність з професійного самовизначення молоді – це соціально-економічна, медико-фізіологічна та психолого-педагогічна проблема, а за сферою впливу – соціальна, результати якої відображаються на різних рівнях розвитку суспільства. Процес самовизначення завершується досягненням стабільного становища у тій чи іншій сфері соціального життя й формуванням відповідних переконань, принципів, ціннісних орієнтацій та мотивації [4].

Під професійним самовизначенням дослідники розуміють самопізнання та об'єктивну оцінку особою власних індивідуальних особливостей, зіставлення своїх професійно-важливих якостей і можливостей з вимогами, необхідними для оволодіння конкретною професією. Це процес прийняття особистістю рішення щодо вибору майбутньої трудової діяльності (вибір професії, професійного навчального закладу, місця працевлаштування) [4].

Для дослідження механізмів формування професійного самовизначення випускників загальноосвітніх шкіл нами було проведено анкетування та бесіди. Анкета складалася з закритих запитань та альтернативних відповідей на них. Нами було враховано досвід проведеного анкетування студентів-першокурсників з визначення факторів, що вплинули на їх вибір професії в минулому році задля більш повного та чіткого формулювання запитань анкети. Метою проведення бесід з випускниками ЗОШ стало пояснення незрозумілих їм запитань. Цільову групу досліджуваних склали 337 абітурієнтів гуманітарно-педагогічного, економічного факультетів, факультету бізнесу, менеджменту, інженерної механіки, прикладної математики та комп'ютерних технологій, комп'ютерних систем та програмування Хмельницького національного університету.

Результати проведеного анкетування засвідчили, що випускники ЗОШ визначилися з вибором спеціальності ще в першій четверті навчання у випускному класі загальноосвітнього закладу (26,1%) та по

закінченні навчання у випускному класі загальноосвітньої школи (32,7%). Ці результати переконливо доводять необхідність проведення профорієнтаційної роботи із старшокласниками загальноосвітніх шкіл ще на початку їх навчання у випускному класі.

Не викликає здивування й той факт, що більшість опитаних при виборі форми власності вищого навчального закладу обрали ВНЗ державної форми власності (85%) як найбільш оптимальний варіант, але в той же час розглядають бюджетну і контрактну (49,5%) форми навчання. Цікавим є те, що більшість опитаних (50,6%) схильні до вибору найвищого освітньо-кваліфікаційного рівня – рівня магістра. Ці результати, на нашу думку, не є випадковими, адже сучасна молодь воліє обирати стабільне майбутнє і тому бажає навчатися в державному ВНЗ та отримати найвищий освітньо-кваліфікаційний рівень. Проте для досягнення цієї мети розглядає обидва варіанти навчання – платне (контракт) та безоплатне (бюджет).

Переважна більшість досліджуваних абітурієнтів (51%) не розглядають навчання на заочному відділенні як оптимальне та прийнятне, тому що вважають, що така форма навчання не дає змогу опанувати усі дисципліни більш глибоко і в повному обсязі. На питання «Чи мали Ви зустрічі (бесіди, лекції, консультації, отримання роздаткових матеріалів) з працівниками університету» більшість з опитаних (57,3%) мали такі зустрічі, але вони не вплинули на остаточний вибір майбутньої спеціальності (в 55,4% випадках).

Більшість з опитаних абітурієнтів на питання чи проходили вони спеціальну підготовку, щоб поступити на обрану спеціальність відповіли, що вони займалися з репетиторами із ЗНО (54% досліджуваних), але основним чинником при виборі майбутньої спеціальності стали все ж таки рекомендації батьків (49,5%).

Цікавим є той факт, що на питання «Чи відвідували Ви сайт Хмельницького національного університету і кафедри практичної психології і педагогіки» більшість (36,2%) опитаних відповіли, що постійно відвідують сайт університету. Важливим є те, що при виборі спеціальності абітурієнтів найбільше привабила реальна можливість працевлаштування за обраною професією (29,9%) та покликання і здібності до цієї професії (30,2%). Це говорить про те, що молодь бажає навчатися на тій спеціальності, за якою планує працювати й далі та має до неї певні здібності. Основним чинником, що ускладнював вибір майбутньої спеціальності стала оцінка платіжної платоспроможності майбутніх студентів та їх родин (45,7%).

Висновки. Таким чином, результати проведеного дослідження механізмів формування професійного самовизначення випускників загальноосвітніх шкіл переконливо свідчать про те, що профорієнтаційна робота із старшокласниками має бути орієнтована своїм впливом на певні чинники, що формують спрямованість сучасної молоді на ту чи іншу спеціальність у ВНЗ. При цьому важливим є визначення часу і алгоритму проведення цієї роботи з випускниками шкіл. Так, наприклад, значна частина старшокласників (26,1%) визначаються з вибором майбутньої професії ще на початку навчання у випускному класі та вже тоді починає працювати з репетиторами із ЗНО (54%). Це ще раз доводить те, що в цей період роботи цільовою групою профорієнтації має бути найбільш підготовлена частина випускників загальноосвітніх шкіл, а на завершальному етапі до профорієнтаційної діяльності повинна залучатися та частина випускників, яка ще не визначилася з вибором майбутньої професії, що пов’язано з тим, що кожна цільова група потребує специфічного способу організації профорієнтаційної роботи.

Література

1. Орієнтири для вибору професії. – Режим доступу: http://www.profosvita.org.ua/uk/guide/articles/8.html (дата звернення: 22.06.2010 р.).

2. Отрощенко Н. Л. Профорієнтація учнів загальноосвітньої школи як соціально-педагогічна проблема / Н. Л. Отрощенко. – Режим доступу: http://almamater.luguniv.edu.ua/magazines/elect_v/NN1/r2/07onlysp.pdf (дата звернення: 13.09.2010 р.).

3. Чобітько М. Г.. Особистісне і професійне самовизначення майбутнього вчителя / М. Г. Чобітько. – Режим доступу: http://www.intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog_editions_emagazine_pedagogical_science_autors_chobitko_mg/ (дата звернення: 18.06.2010 р.).

4. Електронний ресурс: http://serafim-secret.blogspot.com/2010/04/blog-post.html (дата звернення: 18.06.2010 р.).

УДК 159.9:378.124:81’243

О. А. ВОЙТЮК
Національна академія Державної прикордонної служби України
ім. Богдана Хмельницького

АУТОПСИХОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ

Володіння однією чи декількома іноземними мова на сьогоднішній день є не лише показником високого фахового рівня підготовки спеціаліста, але й запорукою ефективного виконання спеціалістом своїх професійних обов'язків, а іноді і невід'ємною складовою професійної компетентності фахівця. Сьогодні, коли Україна інтенсивно готується до проведення Євро-2012 і зросла значимість іншомовної підготовки фахівців різних соціальних сфер, перед викладачами іноземних мов стоїть важливе завдання щодо досягнення високих результатів в процесі іншомовної підготовки та перепідготовки спеціалістів за досить стислий період.

Під час навчального процесу викладач повинен активно формувати та розвивати знання й уміння предметно-особистісної самооцінки та психологічного самоконтролю суб'єкта навчання з метою стимуляції його навчальної самоефективності. Розвиток таких якостей особистості кожного слухача може відбуватися лише за умов глибокого оволодіння самим викладачем знаннями, уміннями та навичками власного самопізнання, самоконтролю, самодіагностики, адекватної самооцінки та саморегуляції, які визначають аутопсихологічний компонент його професіоналізму.

Аутопсихологічна компетентність розглядається як обізнаність викладача зі способами його професійного самовдосконалення, зі сильними та слабкими сторонами власної особистості та діяльності, з тим, що потрібно зробити для підвищення ефективності власної праці. Цілеспрямоване пізнання викладачем як власної особистості, так і слухача дозволяє здійснювати орієнтування, діагностику й передбачення стану елементів педагогічної системи. Аутопсихологічна компетентність є здатністю до адекватної самооцінки особистості педагога, умінням регуляції власного психічного стану, умінням використовувати та розвивати власні ресурси, а також важливою умовою творчого вирішення педагогічних завдань [1].

На думку С. Дмітрієвої, розвиток аутопсихологічної складової професійних знань і вмінь викладача ВНЗ дозволяє йому не тільки вірно оцінити власні сили та ресурси у фахово ефективному виконанні завдань навчальної діяльності. Це також дає можливість залучити до процесу засвоєння знань також і особистісні ресурси самопізнання слухачів на основі сформованості вмінь їх адекватного самоконтролю та розвитку самоефективності [2].

Розвиток складових аутопсихологічної компетентності дозволяє викладачу ВНЗ розвивати свою фрустраційну толерантність – здатність протистояти різного роду психолого-педагогічним труднощам, зберігаючи при цьому психологічну адаптацію та стійкість позиції професійно-особистісного «Я». В основі фрустраційної толерантності лежить здатність викладача адекватно оцінювати та контролювати реальну педагогічну ситуацію, з одного боку, і можливість передбачити вихід із ситуації – з іншого. У дослідженнях з педагогічної психології відзначається, що фрустрація у викладача впливає переважно деструктивно на перебіг навчально-виховного процесу за рахунок нестриманості та низького самовладання. І, навпаки, фрустраційна толерантність як необхідна особистісна якість викладача визначає здатність його «Я» протистояти різного роду труднощам і конфліктам у процесі навчання, визначає вміння володіти собою в емоціогенних ситуаціях, характеризує високі рівні самовладання, самоконтролю та саморегуляції в процесі навчального спілкування, а також передбачає здатність проектувати перспективи власного розвитку та сприяти вирішенню професійних психолого-педагогічних проблем у навчальних колективах [3, с. 127–128].

Аутопсихологічна компетентність викладача ВНЗ передбачає також розвиток власної рефлективності, що є надзвичайно важливо для ефективного навчання іноземної мови. Адже рефлективність передбачає не лише пізнання викладачем власної психіки, а й, що важливо, здатність зрозуміти психіку слухача у процесі інтенсивної психолого-педагогічної взаємодії.

Отже, формування й розвиток аутопсихологічної компетентності викладача іноземної мови передбачає розвиток комплексу знань і вмінь викладача, які забезпечать його можливості професійно-особистісного самопізнання власного «Я», адекватної самооцінки, самоконтролю та проектування власного саморозвитку, що безпосередньо впливає на підвищення рівня ефективності іншомовного навчального процесу.

Література

1. Войтюк О. А. Обґрунтування параметрів дослідження психологічної компетентності викладача іноземної мови вищого військового навчального закладу і вибору методики їх діагностики / О. А. Войтюк, О. Ю. Торіцин // Збірник наукових праць №46. Частина ІІ / гол. ред. Балашов В. О. – Хмельницький : НАДПСУ, 2008. – С. 199–204.

2. Дмітрієва С. М. Психологічні особливості педагогічної співпраці викладача і студента : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Дмітрієва Світлана Михайлівна. – К., 1996. – 202 с.

3. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный поход : учебн. пособ. / Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Сыманюк Э. Э. – М. : Московск. психолого-социальный ин-т, 2005. – 216 с.

УДК 159.9 : 37.032 : 351.74

Національна академія Державної прикордонної служби України
ім. Богдана Хмельницького

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕРСОНАЛУ ПРАВООХОРОННИХ ВІДОМСТВ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Успішна реалізація окремих функцій правоохоронних відомств на сучасному етапі демократизації суспільства неможлива без підвищення ефективності навчально-виховної роботи щодо формування сучасної особистості та розвитку здібностей персоналу правоохоронних відомств. Особистісно-орієнтована парадигма професійної освіти вимагає створення кожному окремому члену навчальної групи необхідних дидактико-психологічних умов для його всебічного розвитку та творчої самоорганізації. Суб'єкту навчання необхідно надати можливість вибору не тільки змісту, але й способів виконання навчально-професійних завдань. При цьому необхідно дотримуватися таких правил:

– навчальний матеріал повинен відображати різноманітні блоки професійно-орієнтованої інформації;

– для активізації творчої діяльності членів навчальної групи необхідно використовувати активні методи та нетрадиційні форми роботи;

– при вирішенні навчально-пізнавальних і професійних завдань необхідно стимулювати і забезпечувати зворотній зв'язок.

Формування професіонала – це не тільки створення сприятливих внутрішніх та зовнішніх умов іншомовної навчальної діяльності, але й виховання його як особистості. З огляду на це слід звертати особливу увагу на те, що є нагальна проблема в проведенні експериментальної роботи, анкетування та опитування професорського-викладацького складу, а також самих суб'єктів навчання вищих навчальних закладів (далі ВНЗ), вивчення особливостей професійної діяльності персоналу правоохоронних відомств. Все це надасть можливість виявити та обґрунтувати суть, зміст та структуру процесу професійної підготовки майбутніх фахівців, які виконуватимуть професійну діяльність в особливих умовах. Це дозволить забезпечити цілісність психолого-педагогічного процесу, а також окреслити подальші вектори підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців із урахуванням ознак конкретної навчальної групи та умов ВНЗ, а також особливостей оволодіння членами навчальної групи системою професійних знань, навиків, умінь; формування в них вищих особистісних якостей. Ретельне вивчення самого процесу професійної підготовки курсантів і слухачів ВНЗ надасть можливість обґрунтувати його психолого-педагогічну структуру та визначити специфічні характеристики структурних елементів. Його структура – це сукупність суб'єкт-суб'єктних відносин, цілей та завдань, змісту, методів та форм його реалізації, а також підвищення ефективності зазначеного процесу. При цьому важливо враховувати те, що всі елементи процесу професійної підготовки майбутніх фахівців взаємопов'язані, взаємообумовлені, вони складають цілісний психолого-педагогічний процес і в єдності покликані забезпечити ґрунтовну підготовку майбутніх фахівців.

Результатом цього процесу є належна професійна підготовка випускників ВНЗ, що є складним психолого-педагогічним утворенням, ядро якого – сукупність професійних знань, навиків та вмінь, розвиненого професійного мислення та професійної культури. В комплексі з провідними якостями майбутнього фахівця ці компоненти професійної підготовки суб'єктів навчання забезпечують успішність вирішення актуальних завдань професійної діяльності.

Вимоги щодо особистості персоналу правоохоронних структур багато в чому визначаються особливостями його професійної діяльності. Тому, на нашу думку, слід провести аналіз якостей саме сучасної особистості представників правоохоронних відомств, які повинні на високому професійному рівні виконувати службові завдання відповідно до вимог сьогодення.

Заслуговує на увагу також той факт, що представники правоохоронних відомств повинні мати певні особистісні якості. Перш за все, мова йде про, ініціативу, чуйність та увагу до людей, що розумно поєднуються із вимогливістю, спостережливістю, вмінням розбиратися в характерах людей. Крім того, необхідно пам'ятати, що до провідних якостей представника правоохоронного відомства належать організованість (здатність підпорядкувати себе необхідному режиму, проявляти послідовність, зібраність, чітко планувати свою діяльність); самостійність (незалежність в прийнятті рішень, вміння самому знаходити шляхи виконання службових завдань, брати на себе відповідальність, психологічний такт (здібність знаходити підхід до людей); активність (вміння діяти енергійно, наполегливо при вирішенні практичних завдань). Заслуговує також на особливу увагу комунікативна відкритість. Вона полягає в умінні швидко встановлювати та підтримувати психологічний контакт з людьми, привертати їх до себе, завойовувати їх довіру. Ми також звертаємо особливу увагу на високу загальну культуру особистості представника правоохоронного відомства, що виражається в культурі усного та писемного мовлення, у тому числі й іноземною мовою.

Не можна також не згадати про уміння:

– приймати оперативні та гнучкі рішення, чого вимагає швидкість орієнтування в ситуації в режимі реального часу;

– уміння організовувати самого себе, а також управляти своїм емоційним станом та поведінкою (в цьому контексті варто згадати про те, що ця якість безпосередньо пов'язана із аналізом і оцінкою представника правоохоронного відомства своїх реальних можливостей, тобто самоконтролем, проведенням коректування між ціллю, засобом та результатом своєї професійної діяльності);

– принциповість, самовладання, уважність, критичність, рішучість,

– організованість; зібраність та порядок.

Важливим також є урахування важливості управління міжособистісними стосунками. Для цього необхідні комунікативні якості особистості.

На особливу увагу заслуговує знання психології людини (особистості), яке, на наш погляд, є пріоритетним, засобів спілкування з людьми, уміння формувати цілеспрямований підрозділ з високим творчим потенціалом.

Необхідні також:

– урівноваженість, стійкість та стриманість, почуття такту, міри, справедливості;

– здібності до попередження та долання конфліктів;

– уміння логічно та грамотно викладати свої думки як усно, так й письмово;

– увага до потреб підлеглих, турбота про них.

Отже, підсумовуючи, необхідно підкреслити, що всі згадані якості можна поділити на три групи:

1) ділові якості;

2) оптимальні особистісні якості;

3) спеціальні професійні якості.

На нашу думку, подальшого дослідження потребує структура організаторських здібностей представників правоохоронних відомств. Ця структура визначається специфікою професіональної діяльності персоналу правоохоронних відомств, мова йде про діяльність в особливих умовах. Крім того, необхідно:

– провести ґрунтовний психологічний аналіз професійної діяльності персоналу правоохоронних підрозділів та дослідити структуру їх професіональної діяльності в особливих умовах;

– дослідити особливості забезпечення їх інтелектуальної та психологічної готовності до правоохоронної діяльності із урахуванням того, що ефективність навчання професійної діяльності майбутніх представників правоохоронних відомств детермінується психологічними закономірностями, механізмами, умовами та особливостями, які слід враховувати при системній професіоналізації з метою подальшого забезпечення процесу виконання службових завдань в особливих умовах діяльності.

УДК 159.9

В. К. ГАВРИЛЬКЕВИЧ
Хмельницький національний університет

СУЧАСНИЙ СТАН САМООЦІННОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

Становлення особистості передбачає здобуття нею навичок прийняття самостійних (інакше кажучи, незалежних) рішень щодо своїх вчинків і дій. Необхідною умовою таких рішень є вміння здійснювати адекватну оцінку результатів своєї діяльності та наслідків своєї поведінки.

Саморозвиток особистості також тісно пов'язаний із умінням адекватно оцінювати свої діяльнісні та поведінкові прояви. Адекватна самооцінка дає людині підстави для прийняття відповідних рішень щодо внесення тих чи інших коректив у свою діяльність і поведінку з метою самовдосконалення.

Становлення особистості передбачає здобуття нею самостійності, яка є основою та необхідною умовою успішного саморозвитку та самовдосконалення. Одним із ключових компонентів у цих процесах є адекватна самооцінка.

Оцінка результатів є необхідним компонентом взагалі будь-якого виду діяльності, що добре відображено в теорії діяльності, розробленій О. М. Леонтьєвим та С. Л. Рубінштейном. Без цього компоненту діяльність як психологічна функціональна система не може існувати і розпадається.

Ця закономірність повною мірою стосується і структури учбово-пізнавальної діяльності, в якій виділяють такі основні компоненти:

1) усвідомлення та прийняття учнем учбово-пізнавальної задачі;

2) побудова плану її розв'язання;

3) практичне розв'язання задачі;

4) контроль над процесом розв'язання задачі;

5) оцінка результату відповідно до еталона;

6) визначення задач подальшого удосконалювання здобутих знань, умінь і навичок [1, с. 145-146].

Як зазначає, Ш. О. Амонашвілі: «Випадіння будь-якого із цих компонентів робить навчальну діяльність неповноцінною. У традиційних умовах навчання так і відбувається. Зокрема, із цілісної структури учбово-пізнавальної діяльності випадають контроль і оцінка, учень від них «звільняється». Контролює, перевіряє, знаходить помилки, вказує на недоліки, оцінює, висловлює своє судження про результат

діяльності школяра педагог. Наслідком усіх цих операцій є оцінка як прояв волі й одноособової думки педагога. Поступово у школяра складається учбово-пізнавальна діяльність, позбавлена власних контролюючого й оцінюючого компонентів і, отже, внутрішньої спрямовуючої та мотивуючої основи. <…> Не будемо вдаватися у докладний аналіз того, до чого може привести школяра неповноцінна навчальна діяльність. Скажемо лише, що у спеціальній літературі відзначається вкрай низький рівень оцінки й самооцінки, критичності та самокритичності у школярів» [1, с. 146].

Мета нашого дослідження – з'ясувати сучасний стан самооцінної діяльності студентів вищого навчального закладу.

Нами було проведене опитування 61 студента першого курсу напрямів підготовки «Практична психологія» та «Соціальна педагогіка» очної форми навчання та 27 студентів п'ятого курсу напряму підготовки «Соціальна педагогіка» заочної форми навчання. Із опитаних студентів лише троє студентів першого курсу та двоє студентів п'ятого курсу під час шкільного навчання мали епізодичний досвід самооцінки результатів власної навчальної діяльності.

Ми провели також розвідувальний експеримент, запропонувавши студентам першого курсу напрямів підготовки «Практична психологія» та «Соціальна педагогіка» самим письмово у довільній формі оцінити свою учбово-пізнавальну діяльність та її результати на практичних заняттях з дисципліни «Нейропсихологія». Загальна кількість студентів, які взяли участь у цьому експерименті – 61.

Письмові самооцінки студентів ми розподілили на п'ять видів за їх якістю:

1) *змістові*, в яких була зроблена спроба визначити позитивні та негативні боки своєї діяльності на занятті;

2) *формальні*, які містили лише однослівний вираз: «незадовільно», «задовільно» або «три», «добре» або «чотири» без будь якого пояснення та обґрунтування;

3) *формально-описові*, в яких оцінка за чотирьохступеневою шкалою – «незадовільно», «задовільно», «добре» або «відмінно» – супроводжувалася її обґрунтуванням у вигляді опису власної діяльності на занятті, які на думку студента заслуговують саме такої оцінки;

4) *описові*, в яких просто констатувались особливості власної діяльності на занятті без їх оцінювання;

5) *безоцінкові*, які містили зізнання про неспроможність оцінити власну діяльність на занятті.

Кількісні дані цього розподілу представлені в табл. 1.

Таблиця 1

Якісний та кількісний розподіл студентських самооцінок власної діяльності на практичному занятті

Вид самооцінки	Абсолютна кількість	Відносна кількість, %
Змістова	7	11,5
Формальна	32	52,5
Формально-описова	15	24,6
Описова	3	4,9
Безоцінкова	4	6,6

Аналізуючи наведені дані, можна побачити, що в переважної більшості (88,5%) студентів не розвинена здатність змістового оцінювання власної учбово-пізнавальної діяльності, а 11,5% студентів взагалі не змогли оцінити свою діяльність на занятті, обмежившись її коротким описом (4,9%) або вказавши прямо, що не можуть оцінити (6,6%). Те, що 77,1% студентів дали формальну (52,5%) або формально-описову (24,6%) оцінку своєї діяльності, на нашу думку яскраво відображає особливості загальноприйнятої шкільної системи оцінювання – саме так, зазвичай, вчителі оцінювали їхню діяльність у школі.

Отримані нами результати підтверджують наведені вище слова Ш. О. Амонашвілі про те, що в традиційних умовах навчання учень «звільняється» від контролю та оцінки своєї учбово-пізнавальної діяльності. У сучасній системі освіти добре розвинена практика оцінки результатів діяльності учнів учителем. Оцінка, яку вчитель виставляє учневі, слугує для останнього орієнтиром щодо необхідності внесення коректив у свою навчальну діяльність з метою її покращення. Внаслідок такої практики в учнів формується стійке стереотипне уявлення про те, що їхню навчальну діяльність повинен оцінювати тільки вчитель, інакше кажучи, уповноважена інша особа, а вони самі не повинні та не мають права це робити. У педагогічних стосунках зі студентами нам неодноразово доводилося спостерігати в студентів саме таку установку стосовно оцінювання.

Таким чином, за час навчання в школі, більшість учнів оволодіває всіма компонентами різних видів діяльності, крім контролю та оцінки результатів власної діяльності. Ці компоненти в їхньому інтеріорізованому образі дійсності стають міцно закріпленими за іншою уповноваженою на це особою. Така система навчання формує в учнів стійку потребу в іншій особі, яка «повинна контролювати й оцінювати»

їхню діяльність і давати їм відповідну інформацію про її ефективність. Іншими словами, формується особистість, залежна від думки інших людей, а отже не самостійна. За відсутності самостійності ефективний саморозвиток і самовдосконалення особистості унеможливлюються.

Для виправлення цієї ситуації, необхідно надати учням (студентам) можливість здійснювати самооцінку результатів власної навчальної діяльності. При цьому правомірно виникає запитання щодо ролі вчителя (викладача) в цьому процесі.

Ми підтримуємо точку зору Ш. О. Амонашвілі: «Школяра потрібно навчити, як самому оцінювати своє просування в навчанні» [1, с. 147]. Роль учителя полягає в тому, щоб допомогти учням оволодіти вміннями та навичками оцінної та самооцінної діяльності, створювати умови для вирощування й розвитку вміння змістової оцінки, надаючи їм відповідні приклади, коригувати завищену та занижену самооцінки.

Педагогічні експерименти з розвитку самооцінної діяльності учнів були здійснені в 1915-1916 роках Д. М. Узнадзе та в другій половині ХХ століття Ш. О. Амонашвілі [2, с. 47, 64]. Результати цих експериментів показали, що навчальний процес у школі, заснований на самооцінці учнів, є можливим і ефективним. Психолого-педагогічні принципи, методи й методики вирощування й розвитку вміння змістової оцінки в молодших школярів у процесі навчання детально викладені Ш. О. Амонашвілі в його праці «Школа Життя» [1, с. 145-157]. На нашу думку, їх можна взяти за основу для розробки методів і методик розвитку самооцінної діяльності в студентів вищих навчальних закладів.

Висновки:

1. Самооцінна діяльність є обов'язковим компонентом будь-якої самостійної діяльності людини, в тому числі учбово-пізнавальної.

2. Згідно результатів проведеного нами розвідувального експерименту, сучасний стан самооцінної діяльності студентів є незадовільним, оскільки більшість із них не мають навичок змістового оцінювання власної учбово-пізнавальної діяльності.

3. Необхідно допомогти студентам за час навчання у вищому навчальному закладі здобути уміння й навички самооцінної діяльності. Зокрема, слід приділити увагу розвитку в студентів умінь і навичок змістового оцінювання власної учбово-пізнавальної діяльності. Це вкрай важливо, оскільки самооцінна діяльність є потужним внутрішнім мотивуючим фактором і необхідна не тільки для оволодіння знаннями, вміннями й навичками в певній професійній галузі, а й для саморозвитку та самовдосконалення особистості, які за своєю суттю також є учбово-пізнавальною діяльністю в школі під назвою *життя*.

Література

1. Амонашвілі Ш. О. Школа Життя. Трактат про початковий ступінь освіти, заснованої на принципах гуманно-особистісної педагогіки / Шалва Олександрович Амонашвілі / Пер. з рос. – Хмельницький : Подільський культурно-просвітительський центр ім. М. К. Реріха, 2002. – 172 с.

2. Амонашвили Ш. А. Как любить детей (опыт самоанализа) / Ш. А. Амонашвили; [Лаборатория гуманной педагшогики, Артемовск]. – Донецк : Изд-во «Ноулидж», 2010. – 128 с.

УДК 159.9

О. І. ГАЛАЙДА
Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України

СТАНОВЛЕННЯ ЖИТЄВОГО СТИЛЮ ОСОБИСТОСТІ

Самовизначення особистості є свідому дію, виявлення та ствердження власної життєвої позиції та «стилю життя». Це дозволяє особистості вільно створювати та реалізовувати власний тип поведінки, як у проблемних ситуаціях так і в повсякденні. Як свідчать дослідження психології життєвого шляху, стиль життя особистості зумовлюється, з одного боку, різними параметрами та факторами індивідуальності та самомотивації, а з іншого – способами взаємодії та реакції на життєві ситуації та ситуативні зміни (А. Адлер, Г. Олпорт та ін.). А. Адлер, Г. Олпорт, О. Орлов провели категоріальний аналіз поняття «життєвий стиль» та визначили його як динамічну категорію, що вирізняється можливістю розвитку, переходу від одного рівня до іншого; О. Лібін розглядав стиль життя людини як ієрархічне утворення; В. Кондратенко виокремив напрямки розвитку стилів життя.

До основних змістових характеристик стилю життя особистості, на думку багатьох вітчизняних та зарубіжних дослідників, належать цінності, життєві орієнтації, смисли, цілі (О. Коржова, Д. Леонтьєв, А. Лібін, А. Маслоу, В. Мерлін, та ін.), суб'єктивні переваги (І. Шкуратова), локус контролю (Дж. Роттер, К. Муздибаєв, А. Реан), самооцінка (У. Джеймс), стратегії подолання життєвих труднощів, переживання життєвої кризи (С. Розенцвейг, К. Абульханова-Славська, Л. Анциферова), активність, суб'єктність, адаптивність та ін. індивідуальні властивості (А. Адлер, Л. Дорфман, В. Хібін, Ф. Торн). Загальнопсихологічні принципи розвитку особистості (В. Асєєв, О. Леонтьєв, Б. Ломов, С.Максименко, В. Мерлін, І. Пасічник); концепція розвитку особистості як активного суб'єкта життєдіяльності та біографічний підхід до вивчення життєвого шляху особистості (К. Абульханова-Славська, Л. Анциферова, Т. Березіна, Є.

Головаха, О. Кронік, Н.Чепелева, Г. Томе, Б. Ананьєв, О. Асмолов, Г. Костюк, Д. Леонтьєв, І. Маноха, А. Реан, Т. Титаренко); дослідження динаміки типів стилю життя особистості (Малина Е.)

Проблема «життєвого стилю» особистості набуває сьогодні в перехідному суспільстві, гармонійного формування особливої актуальності конструктивного світосприйняття та самоусвідомлення в юнацькому віці, як результат в якому частково усвідомлюється перспектива особистісного розвитку. Її розв'язання потребує комплексного науково-психологічного підходу, оскільки на процес становлення «життєвого стилю» особистості впливає велика кількість різноманітних чинників. «Стиль життя» особистості є індикатором, що визначає ступінь розвитку відповідальності людини, або вона є суб'єктом – творцем власного життя чи об'єктом – пасивним спостерігачем. І залежно від того, яким чином особистість себе усвідомлює, позиціонує, який рівень її самомотивації та бачення майбутнього, таким чином і визначається її власний життєвий стиль. Наявність чітко сформованого життєвого стилю є гарантом реалізації та життєздійснення смислу життя особистості.

Література

1. Швалб Ю. Психологічні критерії визначення стилю життя // Соціальна психологія. – № 2. – 2003. – С. 14–20.

2. Малина О.Г. Соціально-психологічний аналіз поняття «стиль життя» / О.Г. Малина // Педагогіка і психологія. – Науково-теоретичний та інформаційний журнал АПН України. К.: 2000. – № 1.

3. Фернхем А., Хейвен П. Личность и социальное поведение. – Питер, 2001. – 360 с.

4. Бандура О. Самоактуалізація як механізм формування інтегрованого стилю життя особистості // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: науково-методичний збірник / Ред. кол. Н.Софій (голова), І. Єрмаков (керівник авторського колективу і науковий редактор),та ін. – К.: Контекст, 2000. – 336 с.

УДК 159.9 : 316.48

Н. С. ГИБЕЛИНДА
Національна академія Державної прикордонної служби України
ім. Богдана Хмельницького

НЕПОВНА СІМ'Я ЯК НАЙАКТУАЛЬНІША ПРОБЛЕМА СЬОГОДЕННЯ

Світова еволюція людства безпосередньо пов'язана з виникненням та розвитком інституту сім'ї. Сім'я є відкритою системою, що створюється суспільством для благоустрою, соціального та біологічного впорядкування життя людського роду. Тенденції зміни сімейного устрою, втрата сімейних цінностей, які забезпечували стійкість будь-якої сім'ї в останнє десятиліття, призводить до негативних змін у шлюбно-сімейних відносинах. Збільшилось число неповних сімей, джерелом яких стали розлучення та овдовіння, ріст сімей, що утворилися з народження дитини поза шлюбом чи усиновлення. Зважаючи на те, що життєдіяльність неповних сімей має свої проблеми та специфіку, виникає потреба у вивченні таких сімей та виявлення причин, що сприяли їх появі.

Науковий інтерес до неповних сімей підкріплений тенденцією їх зростання у сучасному українському суспільстві, за даними інституту демографії України у 2009 році:

на 1000 одружень – 534 розлучення;

збільшення народження поза шлюбом – 18 %;

висока смертність чоловіків – продовжуваність життя на 12-14 років менше ніж жінок.

Аналіз наукових джерел свідчить про те, що сім'я – нечисленна мала група, відносно стійке об'єднання людей, у якому здійснюється контакт індивідів, пов'язаних між собою певними спільними цілями і завданнями [1-7].

У неповній родині маємо не збережену структуру, чим ускладнюється можливість одного з партнерів виконувати практично всі свої функції. Така сім'я розглядається науковцями як проблемна з порушенням психологічного комфорту, обмеженням соціального життя та різноманітними психологічними бар'єрами [1, с. 2].

Неповна сім'я – мала група з неповними частковим зв'язками, у якій склалися нетрадиційні відношення. На жаль, в ній порушений психологічний клімат, характерна велика ізольованість та відірваність від оточуючого світу [5, с. 67].

Оскільки мова йде про неповну сім'ю, то потрібно з'ясувати фактори, що спричиняють її утворення та родинні труднощі, які призвели до цього становища. Подружнім труднощам завжди передують конфлікти, які відрізняються лише причинами: психологічна несумісність, розрізнення життєвих позицій та ціннісних орієнтацій (відсутність спілкування); ненормативна поведінка членів сім'ї (алкоголізм, наркоманія та інше); авторитарний жорстокий тип взаємостосунків (насильство у сім'ї); наявність важко вирішуваних проблем (матеріальні, зайнятість на роботі, тривала відсутність житла або погані умови проживання); авторитарне втручання родичів у подружні відносини; сексуальна та психофізіологічна несумісність

партнерів (сексуальні домагання) та можливі інші. Розлучення – це уже як шлях вирішення конфлікту, в результаті якого утворюється неповна сім'я. Людина у стані розлучення переживає посттравматичний стрес, який проявляється у вигляді неконтрольованих реакцій (тремтіння, сміх, сльози, нестриманість рухів) та можливе повне відсторонення від оточуючого світу. Спеціалісти двояко оцінюють розлучення. З однієї сторони, розлучення – це процес деградації сім'ї, дуже сильне потрясіння життя, фактор розвитку аварій, самогубств, наркоманії та алкоголізації. З іншого боку, розлучення надає впевненості, дає поштовх для розвитку нових здібностей та якостей для створення індивідуальності особистості [1–7] .

Особливу увагу дослідниками приділено типу неповної сім'ї – материнській. Вона складається із жінки та народженої поза шлюбом або усиновленої дитини. Жінки, втративши надію знайти щастя у шлюбі, вирішують народити або усиновити дитину, тим самим створюють неповну сім'ю. Соціальна оцінка таких сімей завжди дуже жорстока «завела дитину – сама і виховуй» і навіть розподіл обов'язків не розподіляється з батьком дитини, який не завжди знає про своє батьківство.

Найбільшим потрясінням для будь-якої сім'ї – є смерть одного із її членів. Втрата призводить до утворення пустоти та реорганізовує структуру сім'ї [3, с. 182]. У такий стан родину можуть привести як незалежні від неї причини (катастрофа, терористичний акт, невиліковна хвороба) так і невміння пережити стресову ситуацію (суїцид). Суїцид важке випробування для всіх членів сім'ї. Переживається він дуже боляче через почуття сорому, вини, а також образи на померлого. Страждає добропорядний образ сім'ї, кожен член родини відчуває біль та страх, неадекватна оцінка відчувається зі сторони оточуючих.

Неповна родина реально існує у нашій державі та відповідно до статистичних даних, ріст таких родин збільшується у нашому суспільстві. Неповна сім'я характеризується емоційною нестабільністю, невпевненістю у життєвому виборі, втратою ціннісних орієнтирів, психологічним бар'єром при спілкуванні з протилежною статтю, економічною неспроможністю утримувати сім'ю, накопиченням фізичної та нервової втоми. Це переконує нас у тому, що такі сім'ї є найактуальнішою проблемою сьогодення та потребують поглибленого вивчення та аналізу причин, що сприяють їх утворенню.

Література

1. Бондаровська В.В. Психологічна допомога сім'ї / В.В. Бондаровська.– Київ. : Видавничий дім «Шкільний світ» Видавець Л.Галіцина, 2005.– 127с.

2. Дружинін В.Н. Психологія сім'я / В.Н. Дружинін.– М. : КСП, 1996. – 160с.

3. Дейте Б. Жизнь после смерти / Б.Дейте. – М. : Лабиринт. 1999. – 249с.

4. Олифирович Н.И., Зинкевич-Куземина Т.А., Велента Т.Ф. Психология кризи сов / Н.И.Олифирович, Т.А.Зинкевич-Куземина, Т.Ф.Велента , –.Спб. : Речь,2006.– 480с.

5. Сисенко В.А. Супружеские конфликти / В.А.Сисенко.– М. : Мисль, 1989.-168с.

6. Соловьев С.С. Военослужащее – опора государства или источник нестабильности ? / Соловьев С.С.// Социологические исследования. – М.: Речь, 1997. _№5. – С. 26-34.

7. Шнейдер Л.Б. Психология семейних отношений: курс лекцій / Л.Б.Шнейдер.– М. :Апрель-Пресс, ЭСМО-Пресс, 2000.– 512с.

УДК 159.9 : 37.03

Н. І. ГОЛОВА
Хмельницький національний університет

ЕМПАТІЙНІ ЗДІБНОСТІ ЯК КРИТЕРІЙ ТОЛЕРАНТНОСТІ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

На сучасному етапі розвитку українського суспільства виховання на ідеях толерантності набуло особливої актуальності. Здійснюються наміри змінити світогляд, подолати перепони, які роз'єднують людей, утвердити між ними стосунки на засадах гуманізму та взаєморозуміння. Тому активізується процес пошуку ефективних механізмів виховання дітей у дусі толерантності, поваги до прав і свобод інших людей незалежно від їхньої національної, соціальної приналежності, поглядів, світосприйняття, способів мислення та поведінки. В навчальному закладі цю гуманістичну ідею можна здійснити через особистість педагога – толерантний педагог, виховує толерантних учнів. Тому толерантність повинна бути притаманна кожному педагогу як особистісна риса.

Міжнародна практика визначила толерантність в якості необхідної умови спілкування людей різних культур, соціальної приналежності та рівнів, етнічних і міжконфесіональних груп. Ця тенденція відображена в «Декларації принципів толерантності». У документі зазначено, що «толерантність означає повагу, сприйняття і розуміння багатого різноманіття культур нашого світу, форм самовираження та самовиявлення людської особистості. Толерантність – це єдність у різноманітті»[3,с.175-179]. Пріоритет у розвитку ідей толерантності було віддано системі освіти.

Б.Гершунський стверджує, що виховання толерантності у людських відносинах є стратегічним завданням освіти у XXI ст. [1, с.23]. Це привело, на думку В.Тишкова, до необхідності створення у

педагогічній науці «педагогіки толерантності», основна увага якої повинна бути зосереджена на дослідженні сутності толерантності, шляхів її втілення у суспільну практику як соціальної норми, соціальної цінності та принципу міжособистісної, міжгрупової взаємодії і виховувати вона повинна насамперед вчителя, а через нього і його вихованців [2,с.90].

Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження дає підстави стверджувати, що толерантна педагогіка має глибоке коріння у поглядах Ж.Ж.Руссо, Г.Сковороди, Л.Толстого, М.Монтессорі, К.Вентцеля, Р.Штейнера, М.Реріха, О.Швейцера, К.Ушинського, В.Сухомлинського, Ш.Амонашвілі. У ідеях цих науковців стверджується, що толерантна педагогіка створює толерантного педагога, головними рисами якого є високо толерантне спілкування, емпатійість, самокритичність…[2,с.92].

О.Садохін, трактуючи толерантність як важливу рису особистості, зокрема педагога виділяє такі показники:

1. Реальну рівноправність між представниками різних народів.
2. Взаємну повагу, доброзичливість і терпиме ставлення всіх членів суспільства до різних соціальних, культурних груп.
3. Рівні можливості для участі у політичному житті всіх членів суспільства.
4. Гарантоване законом збереження та розвиток культурної самобутності й мов національних меншин.
5. Реальну можливість дотримуватися традицій для всіх культур, які представлені у цьому суспільстві.
6. Свободу віросповідання за умови, що це не зачіпає прав і можливостей представників інших конфесій.
7. Співробітництво й солідарність у розв'язанні спільних проблем.
8. Відмову від негативних стереотипів у галузі міжетнічних і міжрасових ставлень [7, с. 24– 25].

Н.Асташова вважає, що образ толерантного педагога та загалом людини поєднує важливі характеристики, які відображають психолого-етичні сторони людських стосунків:

1. Гуманність, що передбачає увагу до самобутнього внутрішнього світу учня (людини), віру у її добрий початок, людяність міжособистісних ставлень, відмову від методів примусу і форм придушення гідності особистості.
2. Рефлексивність – глибоке знання індивідуальних особливостей, позитивних якостей та недоліків, виявлення їх відповідності толерантному світосприйняттю.
3. Свобода, яка виявляється у дисципліні і обов'язку, не припускає насильницьких наказів та заборон, спроможна привести до справедливих законів, авторитет яких – гарантія їх реалізації у житті.
4. Відповідальність – прояв внутрішньої сили в ситуації прийняття рішення, його якісне виконання на основі варіативного підходу й системи особистих вимог.
5. Захищеність – гарантія розуміння і підтримки, відчуття безпеки й об'єднання з іншими людьми у протистоянні згубному впливу соціуму.
6. Гнучкість – уміння залежно від складу учасників подій і через обставини, що склалися, приймати рішення, будувати систему відношень на основі володіння повноцінною інформацією.
7. Упевненість у собі – адекватна оцінка особистих сил і здібностей, віра у можливість подолання перешкод.
8. Керованість – володіння собою, керування емоціями (емоційна стійкість) вчинками.
9. Варіативність – багатомірний підхід до оцінки навколишнього життя і прийняття адекватних рішень до обставин, що склалися.
10. Перцепція – уміння вбачати і виділяти різні властивості особистості, розуміти їх внутрішній стан.
11. Емпатійність – співчуття проблемам інших людей, емоційна оцінка подій.
12. Почуття гумору – іронічне ставлення до безглуздих обставин, непродуманих вчинків, уміння посміятися над собою [4, с. 77– 78].

Відповідно до характеристик, щоі відображають психолого-етичні сторони людських стосунків (зокрема в системі вчитель – учень і навпаки) Г.Погодіна, працюючи над проблемою толерантності педагога, виділяє такі критерії толерантності та їх показники [6, с. 4-5].

Критерії та показники толерантності

Критерії толерантності.	**Показники.**

1.Стійкість особистості	Емоційна стабільність. Доброзичливість, ввічливість, терпіння. Соціальна відповідальність. Самостійність.
2. Емпатія.	Чутливість, співчуття. Чемність. Високий рівень співпереживання. Здатність до рефлексії.
3.Дивергентність мислення.	Відсутність стереотипів, забобонів.
4. Мобільність поведінки.	Гнучкість, критичність мислення. Відсутність напруги у поведінці. Відсутність занепокоєння. Комунікативність. Уміння знайти вихід зі складної ситуації.
5. Соціальна активність.	Автономність поведінки. Динамізм. Соціальна самоідентифікація. Соціальна адаптованість. Креативність. Соціальний оптимізм. Ініціативність.

.

Аналізуючи психолого – педагогічну літературу, вчені виділяють «емпатійність» як головну русу педагога та прояв толерантності , без якої не можлива його педагогічна діяльність. Ця риса на нашу думку краще набувається та закріплюється в колективі однодумців, тобто у тих педагогів, які прагнуть до співпереживання, турботливості, чуттєвості один про одного (тобто відбувається приклад наслідування) [5, с. 123-128].

Розвиток емпатійності педагога з часом переростає в емпатійні здібності, що тісно пов'язані з умінням взаємодіяти з дитячим колективом. **Виділяють п'ять груп таких умінь:**

1.Гностичні (це вміння визначати індивідуальні особливості дитини її інтереси потреби; вміння правильно визначати морально – психологічний клімат дитячого колективу).

2.Проектувальні вміння (це вміння проектувати систему взаємодії з урахуванням подальших перспектив та можливих результатів).

3.Конструктивні вміння – це вміння організовувати виховні заходи з дитячим колективом, зберігати при цьому вільну творчу атмосферу; вміння знаходити оригінальні рішення.

4.Організаторські вміння – це вміння розвивати ініціативу та самодіяльність дітей.

5.Комунікативні вміння – це вміння аргументовано відстоювати свою думку, не нав'язувати її дітям; вміння керувати власними емоціями та настроєм; толерантно ставитися до вихованців під час конфліктної ситуації; викликати у школярів потребу та бажання взаємодіяти з педагогом та один з одним у класному колективі.

Таким чином, проблема толерантності є актуальною у наш час і не завжди вона знаходить місце у діяльності педагога в силу різних життєвих ситуацій, які зустрічаються на педагогічній ниві. Але все ж таки в навчальному закладі цю гуманістичну ідею можна здійснити та в коренити через особистість педагога– толерантний вчитель віддзеркалює свою доброзичливість, співчуття, турботу у дітях і здійснює тим самим толерантне виховання. Тому емпатійні здібності є головною рисою толерантного педагога, тому що тільки такий педагог пам'ятає подробиці життя дитини, її навчання, взаємостосунки з оточуючими та близькими, відчуває зміни його настрою й тактовно враховує це в процесі спілкування та життєдіяльності учнів.

Література

1.Гершунский Б.С. Толерантность в системе ценностно-целевых приоритетов образования : [Филос. аспект]// Педагогика. – 2002. – № 7. – с.23.

2. Грива О.А. Виховання толерантної особистості як соціально-педагогічне завдання// Освіти на Луганщині. – 2002. – № 1 (16). – с. 90-95.

3. Декларація принципів толерантності// Педагогіка толерантності. – 1999. – № ¾. – с. 175-179.

4.Кочергина З.А. Современные дискуссии по проблеме толерантности // Сборник «Толерантное сознание и формирование толерантных отношений». – М., 2003. – 367 с.-77-78.

5. Оллпорт Г. Природа предубеждения // Век толерантности: Научно-публицистический вестник. № 5. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – с.123-128.

6.Погодина А.А. Толерантность: термин, позиция, смысл, программа//История. «Первое сентября». – 2002. – № 11. – с. 4-5.

7. Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика): Сб. науч.-метод. ст. – 2-е изд., стереотип. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЄК», 2003. – 368 с.– с.24-25

УДК 159.9: 316.48

Хмельницький економічний університет

ПРОГРАМА ЗАПОБІГАННЯ ТА ПОДОЛАННЯ НЕГАТИВНОЇ КОНКУРЕНЦІЇ СЕРЕД СТУДЕНТІВ

Результати теоретичного та емпіричного вивчення конкурентної поведінки серед студентів вищих навчальних закладів свідчать про те, що конкуренція є характерним явищем для студентського середовища. Проте, через низку обставин вона може набувати деструктивного спрямування й негативно позначатися на стосунках та навчанні студентів. Звідси виникає потреба у виявленні психологічних шляхів запобігання та подолання негативної конкурентної поведінки серед студентів.

За результатами аналізу, співставлення, порівняння та узагальнення наукової літератури [1–8] з проблемних питань, пов'язаних із впливом на міжособистісну взаємодією членів колективу, а також емпіричного вивчення проблеми, ми розробили **програму запобігання та подолання негативної конкуренції серед студентів**, яка складається з *алгоритму дій куратора навчальної групи* щодо запобігання та подолання негативної конкуренції в студентській групі та тренінгу для студентів «*Продуктивна співпраця*».

Як свідчить практика, *активізація діяльності кураторів навчальних груп* щодо запобігання та подолання негативних виявів конкурентної поведінки серед студентів потребує покращити підготовку кураторів з цих питань та озброїти їх відповідними знаннями. У процесі вивчення наукової літератури та думок учасників начально-виховного процесу у ВНЗ нами розроблено ***алгоритм дій куратора навчальної групи*** щодо запобігання та подолання негативної конкуренції в студентській групі. Цей алгоритм відображає сукупність дій куратора студентської групи та правил, які спрямовані на запобігання та подолання негативної конкуренції серед студентів.

Згідно з розробленим алгоритмом, куратор повинен послідовно вирішити низку завдань щодо: визначення характеру міжособистісної взаємодії у студентській групі; проведення просвітницької роботи щодо запобігання негативної конкуренції серед студентів; організації виховної роботи з суб'єктами негативної конкурентної поведінки. При вирішенні визначених завдань куратору слід використовувати відповідні психологічні прийоми, методи і техніку роботи з людьми.

Для підвищення психологічної готовності студентів до конструктивних дій при виникненні ситуацій суперництва з колегами нами розроблено ***тренінг «Продуктивна співпраця»***. В основу тренінгу ввійшли розробки В. Большакова, І. Вачкова, В. Лефтерова, Л. Мороз та ін. [5–8]. *Основною метою* тренінгу є формування в студентів психологічної готовності до ефективної взаємодії з колегами. Досягнення цієї мети передбачає розв'язання наступних *завдань*: оволодіння знаннями продуктивної комунікації та набуття навичок ефективної взаємодії та спілкування в студентській групі; розвиток здатності адекватного та повного самопізнання себе й пізнання свого оточення; навчання студенів індивідуалізованим прийомам міжособистісного спілкування; розвиток взаємної підтримки, довіри, вміння ефективно використовувати стилі поведінки в ситуації суперництва.

У процесі тренінгу зі студентами проводяться вправи з вирішення завдань та згладжування конфліктів. Крім цього, організовуються дискусії, коли пропонується трьом членам групи добровільно взяти участь у дискусії, взявши на себе одну із ролей «Студент – ініціатор, (жертва, свідок) негативної конкуренції». Усім цим ролям можна надати відповідне емоційне забарвлення. Предметом дискусії може бути будь-яка тема. Відповідно до своїх поведінкових ролей учасники дискусій демонструють групі різноманітні варіанти поведінки при виникненні негативної конкуренції.

Після проведення занять із використанням запропонованих вище вправ керівник організовує обговорення позитивного минулого досвіду взаємодії членів групи з метою виявлення їхніх сильних якостей (коли їм вдавалось виявити кращі сторони своєї особистості та спрямувати ситуацію суперництва в конструктивне русло. При цьому слід звертати увагу на всі як позитивні, так і негативні особливості у поведінці.

За результатами дослідження ми дійшли висновку, що ефективними психологічними шляхами запобігання та подолання негативної конкурентної поведінки серед студентів можуть бути: активізація діяльності кураторів студентських груп щодо запобігання та подолання негативної конкурентної поведінки серед студентів; створення здорового морально-психологічного клімату в студентській групі; підвищення ролі студентського самоврядування як суб'єкта запобігання та подолання негативних виявів конкурентної поведінки серед студентів; формування психологічної готовності студентів до конструктивних дій при виникненні ситуацій суперництва з колегами.

Література

1. Глухова А. В. Конфликты в студенческой среде: проблемы диагностики и урегулирования / А. В. Глухова, Е. Ю. Красова // Вестник ВГУ. Серия: Гуманитарные науки. – 2003. – № 2. – С. 48–65.

2. Коваль І. М. Психологічні особливості конфліктів у процесі спільної учбової діяльності студентів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / І. М. Коваль. – К., 2003. – 18 с.

3. Кравченко І. В. Здоровий моральний клімат – основа життєдіяльності навчально-виховної групи / І. В. Кравченко // Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання спорту. – 2002. –№ 6. – С. 52-57.

4. Поддьяков А. Н. Психология конкуренции в обучении / А. Н. Поддьяков. – М. : Высшая Школа Экономики (Государственный Университет), 2006. – 232 с.

5. Большаков В. Ю. Психотренинг: Социодинамика, игры, упражнения / В. Ю. Большаков. – СПб .: Социально-психологический Центр, 1996. – 172 с.

6. Вачков И. В. Психология тренинговой работы: Содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы / И. В. Вачков. – М. : Эксмо, 2007. – 416 с.

7. Лефтеров В. О. Психологічні тренінгові технології в органах внутрішніх справ : [монографія] / В. О. Лефтеров. – Донецьк : ДЮ, 2008. – 286 с. – (Том : психотренінг в ОВС: практичний досвід, організація проведення та перспективи подальшого впровадження).

8. Мороз Л. . Основи професійно-психологічного тренінгу : навч. посіб. / Л. Мороз. – К. : Паливода А. В., 2004. – 130 с.

УДК 159.947.24 : 37.015.311

С. І. ДАНИЛИШИНА
Полтавський національний педагогічний університет
ім. В. Г. Короленка

РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ СПЕЦІАЛІСТА В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ

Основний розділ. Потреби суспільства в удосконаленні системи підготовки висококваліфікованих кадрів та робочого персоналу, зростання запитів щодо прийому на роботу компетентних спеціалістів висувають завдання створення цілісної концепції професіоналізації. Вирішення цих завдань сприяє якісному навчанню та прогнозуванню успішності професійної кар'єри майбутніх фахівців.

В психологічній літературі [1; 2; 3; 4] професіоналізацію визначають як цілісний безперервний процес становлення особистості спеціаліста і професіонала, який розпочинається з моменту вибору професії, триває протягом всього професійного життя людини і завершується, коли особистість завершує свою професійну діяльність. Результатами професіоналізації можна вважати становлення професіонала, розвиток нових професійно важливих якостей, перехід фахівця на новий рівень професіоналізму тощо.

Основні положення психологічної концепції професійного становлення особистості торкаються таких проблем: психологічні механізми детермінації професійного становлення особистості, критерії професіоналізації особистості, психологічний зміст процесу професійного становлення особистості та особливості його динаміки, психологічні основи періодизації професійного становлення особистості.

Психологічний зміст професійного становлення полягає у структурно-динамічному розвитку суб'єкта праці, що здійснюється на основі перетворення психологічної структури особистості, формування її професійно зорієнтованих підструктур, а також на основі розвитку комплексу функціональних систем діяльності, що забезпечують реалізацію різних видів професійної активності відповідно із вимогами професіоналізації [3].

Дослідники виділяють наступні стадії професіоналізації [1; 2]: профорієнтацію, профвідбір, профосвіту, профадаптацію, включення особистості в професійну діяльність, спеціалізацію, підвищення професійної кваліфікації, перепідготовку на іншу спеціальність, розквіт професійної діяльності (акме), завершення і відокремлення від активної трудової діяльності.

А. К. Маркова [3] визначає професіоналізацію як наближення стану професійної діяльності до професіограми («простір професії по горизонталі і по вертикалі»), до еталону моделі спеціаліста. Це процес вибору професії особистості з урахуванням власних можливостей і здібностей; засвоєння правил і норм професії; формування і усвідомлення себе як професіонала, узагальнення досвіду професії за рахунок особистісного внеску, розвиток своєї особистості через професійну діяльність.

Т. В. Кудрявцев у якості критеріїв поділу стадій професіоналізації виокремив відношення особистості до професії і рівень виконання діяльності: 1) Виникнення і формування професійних намірів; 2) Професійне навчання і підготовка до професійної діяльності; 3) Входження в професію, активне її засвоєння та освоєння у виробничому колективі; 4) Повна реалізація особистості у професійній діяльності [4].

Е. А. Клімов пропонує більш детальне групування фаз: а) оптація – період вибору професії в навчальному закладі; б) адаптація – входження в професію і освоєння; в) фаза інтерналу – набуття професійного досвіду; г) майстерність – кваліфіковане виконання трудової діяльності; д) фаза авторитету – досягнення професіоналом високої кваліфікації; е) наставництво – передача професіоналом свого досвіду [2].

Ю. П. Поварьонков стверджує, що в основі професійного становлення особистості лежить система зовнішніх і внутрішніх чинників стосовно суб'єкта діяльності, співвідношення яких і визначає базове протиріччя професійного розвитку [4]. Як зовнішні виступають професійні вимоги та функційні обов'язки. До внутрішніх чинників належать професійні наміри і властивості індивіда.

Висновки. Процес становлення професіонала складається з певних етапів та включає в себе формування і розвиток ціннісно-змістовної й операційно-предметної сторони діяльності та їх взаємозв'язку. Професіоналізація здійснюється як цілісний, безперервний процес, в основі якого лежить комплекс механізмів, що розвиваються, взаємодіють між собою і послідовно змінюють один одного. Розкрити ці механізми можна лише на основі цілісної концепції професіоналізації, що має єдиний концептуальний апарат та описує професійний розвиток спеціаліста як тривалий безперервний процес. Такий підхід у розумінні сутності професіоналізації має незаперечне значення для вирішення прикладних завдань психологічного емпіричного дослідження.

Література

1. Зеер Э. Ф. Психология профессий : учеб. пособ. для студентов вузов / Э. Ф. Зеер. – М. : Академический проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. – 336 с.

2. Климов Е. А. Введение в психологию труда: Учеб. пособ. / Е. А. Климов. – М.: Экономика, 1998. – 292 с.

3. Маркова А. К. Психология профессионализма: Учеб. [для студ. высш. учеб. завед.] / А. К. Маркова. – М.: Высшая школа, 1996. – С. 62-67.

4. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю. П. Поваренков. – М. : УРАО, 2002. – 160 с.

УДК 371.134 : 78 : 7

Ю. В. ДЗЯДЕВИЧ
Херсонський державний університет

ДІАГНОСТИКА СФОРМОВАНОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ У СТУДЕНТІВ МИСТЕЦЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Модернізація системи освіти та підвищення суспільних вимог до рівня професіоналізму та конкурентноспроможності фахівця передбачає вирішення актуальних проблем сучасної системи професійної освіти, пов'язаних із формуванням творчо активної особистості майбутнього фахівця, визначенням структури Я-образу професіонала, а також компонентів та зовнішніх і внутрішніх факторів, що впливають на його формування.

Процес підготовки студентів мистецьких спеціальностей передбачає систематичний контроль за процесом розвитку в них знань, умінь та навичок на кожному етапі навчання в університеті. Значно менше уваги приділяється проблемі формування іміджу майбутніх фахівців. Також, треба відмітити, що на даний момент відсутня система діагностики іміджу студентів мистецьких спеціальностей.

Суттєвий інтерес для нашого дослідження становлять праці, де розглядаються принципи підготовки вчителя та удосконалення системи педагогічної освіти (Є. Барбіна, Н. Бутенко, С. Гончаренко, І. Зязюн, Н. Ничкало, Г. Падалка. О. Рудницька, С. Сисоєва та ін.); особистісно орієнтованого підходу до навчання й виховання (Є. Бондаревська, І. Бех, А. Лебеденко, О. Пєхота, В. Рибалка та ін.); спрямованості навчання на формування творчої особистості та її індивідуальних проявів (В. Андрєєв, В. Кан-Калик, О. Кульчицька, А. Маркова, В. Рибалка, В. Шубинський та ін.).

В результаті дослідно-експериментальної роботи, проведеної у вітчизняних університетах, ми визначились із сутністю професійного іміджу студентів мистецьких спеціальностей. Він представляє собою динамічне комплексне й багатогранне утворення, що формується завдяки поєднанню професійних та особистісних характеристик й повинно відповідати вимогам до фахівця мистецьких дисциплін з боку соціокультурного середовища, освітнього простору та мистецької освіти, зокрема. Професійний імідж формується лише внаслідок індивідуалізації та суб'єктивізації зовнішнього образу в індивідуальний стиль діяльності фахівця.

За результатами дослідження було визначено сукупність критеріїв і показників, котрі були покладені в основу обґрунтування рівнів сформованості професійного іміджу студентів мистецьких спеціальностей.

При розробці структурних компонентів професійного іміджу, нами враховано численні підходи психологів і педагогів до трактування поняття «імідж», як: цілеспрямовано сформованого образу-уявлення, який за допомогою асоціацій наділяє об'єкт додатковими цінностями (В. Абаренков, Т. Абова); картинки людини, яку вона подає іншим (П. Берд); обличчя, стилю ділової поведінки людини (Є. Біленький, М. Коновець); мистецтва «керувати враженнями» (Е. Гофман); образу, що склався в масовій свідомості і має характер стереотипу (І. Петровський, М. Ярошевський); вигляду, зовнішності, наочного уявлення про будь-який предмет чи об'єкт (С. Ожегова, Н. Шведова) [2].

Пріоритетною для нас є точка зору Л. Мітіної, яка визначає, що структура професійної самосвідомості вчителя в загальних рисах подібна до структури самосвідомості особистості та представляє собою взаємопов'язане та взаємодоповнююче поєднання трьох підструктур: ***когнітивної*** (усвідомленість вчителем себе в системі педагогічної діяльності та міжособистісних відносинах, які детерміновані цією діяльністю, а також у системі його особистісного розвитку, пов'язаного з діяльністю й спілкуванням); ***афективної*** (Я-відношення, а саме: самоповага, самоінтерес, очікуване відношення інших тощо); ***поведінкової*** (задоволеність собою й своєю професійною діяльністю) [3].

С. Сисоєва, розглядаючи імідж як особливу якість, що визначає рівень професіоналізму фахівця, пропонує такі змістовні та взаємозалежні характеристики іміджу (див. рис. 1) [4]:

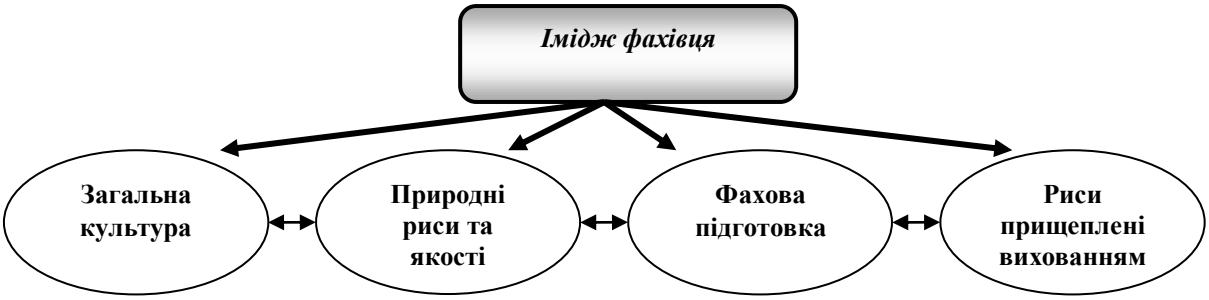


Рис. 1. Структурні елементи іміджу фахівця (за С. Сисоєвою)

Як бачимо, поняття «імідж» включає в себе не тільки комплекс природних властивостей, але й набуті фахові знання та вміння, що формують загальну й професійну культуру особистості та рівень її вихованості.

Аналіз літератури з теми дослідження та педагогічної практики дав змогу визначити *структуру сформованості професійного іміджу у студентів мистецьких спеціальностей*, яка включає основні компоненти (мотиваційно-ціннісний, змістовий, операційно-діяльнісний, рефлексивний та особистісно-професійний), для вивчення яких запропоновані відповідні критерії та показники.

Ми погоджуємося з В. Бочелюк та В. Зарицкою, які визначають критерій як засіб для формування судження й ті ознаки, на підставі яких передбачається оцінювати та порівнювати ступінь сформованості досліджуваного явища чи готовності в різних респондентів [1, с. 66].

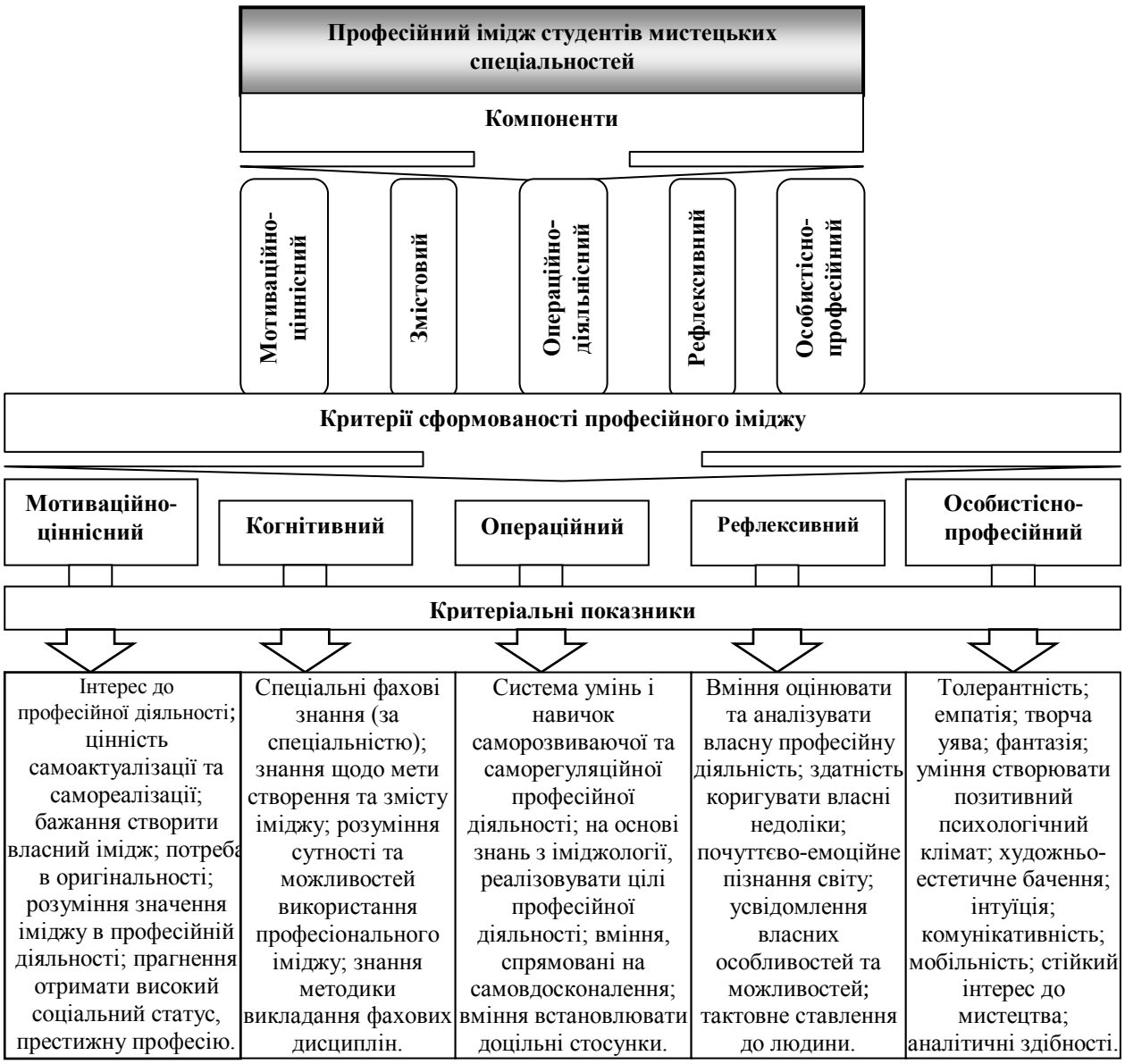
Критерій в педагогіці – сукупність показників, що дають якісно-кількісну характеристику стану об'єкта дослідження на певному рівні. Ми підтримуємо позицію дослідників (А. Алексюка, Ю. Бабанського, В. Беспалько та ін.) щодо трактування показника як чіткого прояву критерію на деякому етапі формування якостей студентів.

У ракурсі досліджуваної проблеми сукупність критеріїв і показників складає критеріальну оцінювальну базу, на підставі якої можна дійти висновку про рівень сформованості в студента професійного іміджу і оцінити результати виховного впливу на нього.

Компоненти з їх інтегральними критеріями і показниками сформованості професійного іміджу у студентів мистецьких спеціальностей представлені у вигляді таблиці 1.

Таблиця 1

Структурні компоненти сформованості професійного іміджу студентів мистецьких спеціальностей



Отже, у результаті проведеного дослідження теоретично обґрунтовано структурні компоненти сформованості професійного іміджу студентів мистецьких спеціальностей як комплексу властивостей на високому рівні самоорганізації професійної художньо-педагогічної діяльності. Водночас дана проблема потребує подальшого дослідження.

Література

1. Бочелюк В. Й. Педагогічна психологія : [навчальний посібник] / В. Й. Бочелюк, В. В. Зарицька. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 248 с.

2. Дзядевич Ю. В. Діагностика сформованості уявлень студентів про сутність іміджу майбутнього фахівця мистецьких спеціальностей / Ю. В. Дзядевич // Науковий вісник ПДПУ ім. К. Д. Ушинського: зб. наук. пр. – Одеса, 2010. – № 11-12. – С. 70–75.

3. Митина Л. М. Формирование профессионального самосознания учителя / Л. М. Митина // Вопросы психологи. – 1990. – № 3. – С. 58–64.

4. Сисоєва С. О. Технологізація освітньої діяльності в умовах неперервної професійної освіти / С. О. Сисоєва // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: [монографія] / за ред. І. А.Зязюна. – Київ: Видавництво «Віпол», 2000. – 636 с.

УДК 159.942

М. М. ЗАХАРОВА
Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України

РОЛЬ ТА ФУНКЦІЇ ЕМОЦІЙ

У ФОРМУВАННІ ТА СТАНОВЛЕННІ ОСОБИСТОСТІ

У сучасній психології проблема емоцій особистості належить до найскладніших та найактуальніших. Особлива увага науковців зосереджена на вивченні емоцій як фундаментальної сфери психічного розвитку людини. На сьогоднішній день існує велика кількість різноманітних психологічних теорій емоцій, проте всі вони мають одну спільну рису, яка полягає в тому, що емоціям належить одна з головних ролей у формуванні та розвитку особистості, її характеру, регуляції її поведінки та діяльності.

У працях Л. С. Виготського, О. В. Запорожця, В. П. Зінченка доведено, що емоції є не тільки однією із найважливіших психічних функцій, а виступають ядром у цілісному розвитку особистості дошкільника. Результативність дій дошкільника обумовлена специфікою способів емоційної взаємодії з людьми. Так В. В. Лебединський та О. С. Нікольська виділяють чотири послідовні рівні у розвитку відносин особистості з середовищем. Перший – рівень афективної пластичності – здійснює примітивну оцінку можливості контакту з оточенням ще до безпосередньої взаємодії з ним. Другий рівень відповідає за вироблення індивідуальних афективних стереотипів сенсорного контакту та способів задоволення соматичних потреб, коли вибірково оцінюється якість сенсорних вражень, яскраво забарвлених задоволенням або незадоволенням. Третій – рівень афективної експансії – створює емоційний досвід успіхів та невдач, виробляє основу домагань суб'єкта, його емоційного самопочуття «можу» або «не можу». Четвертий – рівень емоційного контролю – відповідає за організацію життя і поведінки суб'єкта в соціумі і здійснює емоційну оцінку реакцій інших людей, налагодження стосунків з ними. Тип переживання кожного рівня формує відповідний тип свідомості. Так, дискретне, нестійке переживання першого рівня формує особливий тип периферичної свідомості, найменш організованої, а значить – найбільш пластичної. Афективне переживання другого рівня призводить до того, що свідомість другого рівня починає відображати стійкі, індивідуально організовані відносини з середовищем. Головною подією у розвитку свідомості на третьому рівні є переживання себе як суб'єкта дії. Четвертий рівень переживання сприяє виділенню із афективного тла фігури іншої людини та її цінностей [3].

За функціональною ознакою виокремлюються дві групи емоційних явищ: провідні і похідні. Провідні емоції сигналізують про смисл предмета певної потреби. Вони передують діяльності і забезпечують перетворення предмета потреби на мотив. Похідні емоції виникають уже в процесі діяльності і виявляють ставлення індивіда до того, що сприяє або ж перешкоджає задоволенню його потреб. В свою чергу, вони поділяються на констатуючі, передбачувальні та узагальнювальні. Констатуючі емоції «позначають» успішні або неуспішні спроби індивіда досягти мети, передбачувальні – сигналізують про можливий наслідок того чи іншого варіанта дії. Включаючись у процес імовірнісного прогнозування, емоції допомагають оцінювати майбутні події, тобто виконують **прогностичну** *функцію.* Узагальнювальні емоції стимулюють діяльність при передбаченні швидкого успіху або гальмують при передбаченні можливих труднощів і невдач.

Виконуючи свої біологічні функції, емоції «не запитують» людину, корисно їй це або шкідливо з її погляду. Роль же емоцій оцінюється саме з особистісних позицій: заважає емоція, яка виникла, чи сприяє досягненню мети, порушує чи ні здоров'я людини тощо. Роль емоцій – це характер і ступінь їх участі у чомусь, зумовлений функціями емоцій, або ж їхній вплив на щось, крім їхнього природнього призначення. Вчені визначають роль емоцій як посередника між потребами та діяльністю по їх задоволенню, як засіб трансформування цінностей, які стають змістом, що спонукає мотиви поведінки людини [3].

Відображально-оцінна роль ***емоцій полягає у саморегуляції функцій організму, адекватних характеру зовнішніх та внутрішніх впливів*** та створюючих оптимальні умови для нормального протікання рефлекторної діяльності організму. Емоції оцінюють значимість впливів на основі сенсорно-перцептивної інформації [4]. *Відображальну функцію* емоцій визнають не всі вчені. Зокрема, Е. К. Вілюнас вважав, що «емоції виконують функцію не відображення об'єктивних явищ, а вираження суб'єктивного до них ставлення» [6]. І він, мабуть, правий, оскільки для відображення реальності у тварин і людини є аналізатори й мислення, котрі виконують роль дзеркала, яке відображає те, що є. Відображально-оцінна роль емоцій виявляється й у їхньому зв'язку з потребами, які є внутрішніми стимулами. Виконуючи цю відображально-оцінну роль, визначаючи, що для людини значуще, а що ні, емоції, таким чином, сприяють орієнтуванню людини в різних ситуаціях тобто виконують **орієнтувальну** *функцію*.

Стабілізуюча роль. Емоційні переживання закріпилися в еволюції як механізм, що утримує життєві процеси в оптимальних межах і попереджає руйнівний характер браку або надлишку життєво значимих факторів (П. К. Анохін) [1]. Емоції беруть участь ***у підтримці гомеостазу,*** тобто сталості внутрішнього середовища організму, попереджаючи людину не лише від виникнення багатьох захворювань, а й від загибелі [2].

Активаційно-енергетична роль емоцій виявляється в основному за рахунок ***фізіологічного компонента:*** зміни вегетативних функцій і рівня порушення кіркових відділів мозку. За впливом на поведінку і діяльність людини німецький філософ І. Кант поділив емоційні реакції (емоції) на ***стенічні,*** які підвищують активність, енергію та життєдіяльність, викликають підйом та бадьорість, спонукають до діяльності та астенічні емоції, які зменшують активність та енергію людини, пригнічують життєдіяльність, демобілізують. Стенічними, як правило, бувають позитивні емоції, а астенічними – негативні. Позитивні емоційні переживання сприяють оздоровленню організму, виконанню будь-якої діяльності, кращому

засвоєнню пізнавальних процесів. Негативні емоційні переживання знижують психічну активність, призводять до погіршення працездатності та псування настрою. Довготривалі негативні емоції відіграють вирішальну роль у розвитку так знаних неврогенних захворювань.

Дезорганізуюча. Емоції організують деяку діяльність, направляючи на неї сили та увагу, що, звичайно, може завадити нормальному протіканню іншої діяльності, яка відбувається у даний момент. Порушення діялбності є не прямим, а побічним проявом емоцій.

Компенсаторна *функція* емоцій, яка за П. В. Симоновим, полягає в їх заміщуючій ролі, компенсації недостаючих у даний момент знань. Ця функція проявляється у здатності служити додатковим засобом комунікації між членами групи [7].

Комунікативна роль емоцій. Емоції за рахунок свого експресивного компонента беруть участь у встановленні контакту з іншими людьми в процесі спілкування з ними, у впливі на них. Емоційна експресія залишилась одним із головних факторів, що забезпечують, так звану, невербальну комунікацію. Тобто емоції слугують для вираження внутрішнього стану та передачі його іншим [6]. Роль емоційного реагування в процесі спілкування різноманітна. Це й створення першого враження про людину, це й здійснення певного впливу на того, хто є суб'єктом сприйняття емоцій, що пов'язане із ***сигнальною функцією*** емоцій. Емоції сигналізують про корисні або шкідливі впливи на організм, завдяки цьому вони мають універсальне значення для життя організму. **Регулююча функція** емоцій у процесі спілкування полягає в координації черговості висловлювань. Емоція, як правило, має зовнішнє вираження (експресію), за допомогою якої людина повідомляє іншому про свій стан, що їм подобається, а що ні тощо. Це допомагає порозумінню під час спілкування, попередженню агресії з боку іншої людини, розпізнаванню потреб і станів, наявних у цей момент в іншого суб'єкта.

У межах комунікативної ролі емоції можуть використовуватися для маніпулювання іншими людьми, допомагаючи людині домагатися задоволення своїх потреб через зміни в потрібний бік поведінки інших людей. При маніпулюванні відтворюється «емоційна заготовка» – ***енграма.*** Енграми становлять маніпулятивний досвід людини. Вони бувають позитивної й негативної властивості, якщо їх розглядати з погляду впливу на інших людей. Перші прагнуть викликати до себе позитивне ставлення. Інші наповнені символікою агресії, ворожнечі, гніву, відчуження, дистанціювання, погрози, невдоволення [2].

Емоції є одним з головних механізмів регуляції психічної діяльності та поведінки людини, які спрямовані на задоволення певних потреб для здійснення її життєдіяльності, тобто емоції виконують у психічному житті людини *регулятивну роль* [5].

Спонукальна роль емоцій. ***Емоції спонукають до необхідних для задоволення потреб дій.*** Хоча емоції не є мотивами, вони можуть поставати як спонукання, правда, не до дій із задоволення потреби, а мотиваційного процесу.

Мотиваційна роль емоцій. Емоції відіграють помітну ***роль*** на всіх етапах мотиваційного процесу: при оцінці значущості зовнішнього подразника, при сигналізації потреби, яка виникає, й оцінці її значимості, при прогнозуванні можливості задоволення потреби, при виборі мети [2].

Отже, емоції, по-перше, відображають характер протікання різних життєвих процесів. По-друге, вони керують цими процесами, активізуючи або гальмуючи їх в залежності від необхідності. Особливо важливе значення емоцій полягає в тому, що вони мають саме безпосереднє відношення до того, що називається активністю людської свідомості. Емоціям належить одна з головних ролей у формуванні та розвитку особистості, її характеру, регуляції її поведінки та діяльності.

Література

1. Анохин П.К. Воспоминания современников, публицистика. – М.: Наука, 1990.
2. Варій М.Й. Загальна психологія. Навчальний посібник. – К.: «Центр учбової літератури», 2007.
3. Дмитріюк Н.С. Вплив емоцій на формування та становлення особистості // Проблеми сучасної психології. Зб. наук. праць К-ПНУ ім. І.Огієнка, Ін-ту психол. ім. Г.С.Костюка АПН України. – Вип. 8. – 2010. – С.261-271.
4. Додонов Б.И. Эмоция как ценность. – М.: Издательство политической литературы, 1978.
5. Ліфарєва Н.В. Психологія особистості. Навчальний посібник. – Київ: ЦУЛ, 2003.
6. Психология эмоций. Тексты / Под ред. В.К.Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: Издательство МГУ, 1984.
7. Симонов П.В. Теория отражения и психофизиология эмоций. – М.: Наука, 1970.

УДК 159.942.5

О. В. ЗОЗУЛЯ, К. Ю. ПЕРЕВЕРЗЄВА
Слов'янський державний педагогічний університет

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВІВ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРЯННЯ У СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ НА РІЗНИХ ЕТАПАХ НАВЧАННЯ

Проблема наявності кваліфікованих кадрів на ринку праці є актуальною для будь-якої країни. Але, здійснення підготовки спеціалістів лише за вектором: надання знань за фахом й формування професійно значущих умінь та навичок, – не задовольняє вимогам сучасної освітньої концепції. Все більше значення для широкого кола спеціалістів набувають адаптаційні можливості особистості, особливості стресостійкості, психологічної культури та ін. Тому, психолого-педагогічній підготовці фахівців приділяється все більше уваги: досліджуються актуальні теорії, запроваджуються нові методи та методики. Якщо ж обговорювати ключові проблеми забезпечення підготовки фахівців за соціономічним профілем, – то гострота питання значно підвищується, бо саме у представників даних професій (психолог, педагог, соціальний робітник та ін.) значна доля майстерності приходиться на галузь побудови процесів взаємодії на особистісному рівні. Професійне ж спілкування в системі людина-людина часто приводить до емоційного вигоряння, через що спеціаліст може уходити з професії, а країна – втрачати кваліфікованого фахівця. Саме проблемі особливостей емоційного вигоряння студентів, які навчаються за спеціальністю «Психологія» та можливостей його профілактики і присвячене наше дослідження.

Термін «емоційне вигоряння» досить молодий: був запропонований Х.Дж. Фрейденбергом у 1974р. Питання розробляли – Бойко В.В., Водоп'янова Н.Є., Гусарова Е.Н., Маслач К., Орел В.Е., Пайс А., Робертс Г.А., Рогінская Т.І., Рукавішнікова А.А., Швалб Р.В. та ін.

Метою нашого дослідження стало вивчення особливостей емоційного вигоряння студентів-психологів; вплив емоційного вигоряння на мотивацію до навчання у студентів-психологів.

В роботі були висунуті певні завдання: порівняти особливості прояву та змін емоційного вигорання у студентів-психологів на різних етапах навчання; встановити причини, які стають передумовою для виникнення емоційного вигоряння.

В дослідженні були використані методи: спостереження, діагностичної бесіди, методика діагностики емоційного вигорання (авт. Бойко В.), методика мотивація навчання в вищому навчальному закладі (авт. Іл'їн Т.І.), методика діагностики мотивів афіліації (авт. Мехрабіан А.), методика діагностики мотивації досягнення (авт. Мехрабіан А.), авторська анкета.

Достовірність результатів дослідження підтверджено методами математичної статистики.

Базою експериментального дослідження виступив Слов'янський державний педагогічний університет. Вибірку дослідження склали студенти 1, 2, 3, 4 курсів психологічного факультету у кількості 80 осіб від 18 до 24 років. Експериментальне дослідження проводилось в період з жовтня 2009 р. по березень 2011 р.

У психології, термін «емоційне вигоряння» зазвичай використовують для характеристики психічного стану здоров'я людей, які находяться в інтенсивному і тісному спілкуванні з клієнтами в емоційно насиченій атмосфері при здійсненні професійної допомоги [2].

Поширене й розуміння «емоційного вигоряння» як «напрацьованого особистістю механізму психологічного захисту в формі повного або часткового виключення емоцій у відповідь на окремі впливи, які є психотравмуючими для неї [4].

Одним з головних питань проблеми емоційного вигоряння є причини виникнення та способи попередження. Незважаючи на те, що проблема досить молода та не існує точного визначення причин, все ж таки психологами розроблені основні підходи до опису вигоряння:

1) в інтерперсоналістських підходах причиною вигорання вважають асиметрію відносин між робітниками та клієнтами. За К.Маслач [6] психологічна небезпека полягає в тому, що професіонали мають справу з різними негативними людськими проблемами, які важким тягарем лягають на їх плечі;

2) представники індивідуалістичних підходів вважають. Що вигоряння найчастіше виникає у робітників соціальних сфер, які мають високий рівень домагань. А.Пайнс стверджує, що це виникає тоді, коли високо мотивовані спеціалісти, ототожнюючи себе зі своєю роботою, зазнають невдачі у досягненні своїх цілей і відчувають нездатність досягти чогось значущого. Така робота починає викликати в них розчарування, яке, розвиваючись, приводить до вигорання [5];

3) представники організаційних підходів вбачають причину вигоряння у фактах робочого середовища, до яких відносить великий обсяг роботи, звужене спілкування з клієнтами, відсутність можливості проявити свою самостійність і творче ставлення тощо [5].

Емоційне вигоряння проходить певні фази:

Фаза напруження: переживання психотравмуючих ситуацій; незадоволеність собою; «загнаність»; тривога та депресія.

Фаза резистенції: неадекватне вибіркове реагування; емоційно-моральна дезорієнтація; розширення сфери економії емоцій; редукція професійних обов'язків.

Фаза виснаженості: емоційний дефіцит; емоційна відстороненість; особистісна відстороненість (деперсоналізація); психосоматичні та психовегетативні порушення [2, 4, 5,6].

Тобто проблема емоційного вигоряння потребує постійного моніторингу та широкого впровадження психопрофілактичних заходів. Краще, коли подібні заходи є «адресними» і спрямовані на роботу з проблемами представників певної спеціальності.

Проведене дослідження на вибірці студентів-психологів 1-4 курсів навчання, дозволяє зробити *висновки:*

– згідно результатам експерименту, емоційне вигоряння у студентів-психологів зафіксоване на всіх етапах навчання. Емоційне вигоряння студентів на 1-2 курсах пов'язане з адаптацією до нового соціального статусу – студентства. У студентів 4 курсу емоційне вигоряння пов'язане з ускладненням учбового навантаження, підготовкою до державних іспитів. Студенти 3 курсу мають найнижчі показники вигоряння, бо адаптація до умов навчання у вузі вже відбулася, а до кваліфікаційного оцінювання ще є час;

– у студентів 1-2 курсів емоційне вигоряння частіше відображається у таких симптомокомплексах, як – «неадекватна вибірковість емоційного реагування», «редукція професійних обов'язків», «тривога та депресія»;

– у студентів 3-4 курсів частіше фіксуються симптомокомлекси емоційного вигоряння – «емоційний дефіцит», «редукція професійних обов'язків», «неадекватна вибірковість емоційного реагування»;

– за результатами математичної обробки результатів шкал «емоційне вигоряння» та «домінування мотиву прагнення до успіху», значної кореляції виявлено не було, тобто тип спрямованості на досягнення успіху (прагнення до успіху або запобігання невдач) не є передумовою для виникнення стану емоційного вигоряння;

– а ось при корелюванні шкал «емоційне вигоряння» та мотиву афіліації «прагнення до прийняття» – зв'язок виявився значним (r =0,7), тобто, респонденти, в яких даний мотив є домінуючим, так сильно намагаються сподобатись навколишнім, що ризикують спровокувати значне розходження між їх справжнім «Я» і тим, як вони поводяться, намагаючись сподобатися оточуючим. На цьому тлі й формується емоційне вигоряння;

– значний зворотній зв'язок (r =-0,8) між шкалами «емоційне вигоряння» та мотивом навчання у ВНЗ «отримання знань» вказує на те, що коли мотив «отримання знань» у молодшокурсників замінюється на мотив «отримання диплому» у старшокурсників, виникає значна передумова для емоційного вигоряння;

– найнижчі показники емоційного вигоряння мали студенти, які: чітко визначилися зі своїми життєвими цілями та світоглядом (релігійні, політичні та ін. погляди); мають широке коло спілкування; мають хобі, далеке від основної (психологічної) діяльності (наприклад, активно займаються спортом); часто відпочивають з родиною; мають гарне почуття гумору.

В цілому, припущення про те, що студенти-психологи особливо уразливі до появи емоційного вигоряння, зокрема на кожному курсі є свій специфічний профіль – підтвердилось.

Проведення подальшого дослідження означеної проблеми представляється актуальним та має значну цінність.

Література

1. Акиндинова И.А., Баканова А.А. Эмоциональное выгорание в профессиональной деятельности педагога: проявления и профилактика //Педагогические вести. – 2003. – №5. –С.34-42.

2. Барабанова М.В. Изучение психологического содержания синдрома выгорания //Вестник Московского университета. Серия 14. «Психология». – 1995. – №1. – С.54-64.

3. Бойко В.В. Синдром «Эмоционального выгорания» в профессиональном общении. –С.-Пб.: Питер, 1999. –105 с.

4. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других. – М.: Наука, 1996. – 154 с.

5. Робертс Г.А. Профилактика выгорания //Обзор профессиональной психиатрии. – 1998. –№1. – С.36-48.

6. Трунов Д.Г. «Синдром сгорания». Позитивный подход к проблеме //Журнал практического психолога. – 1998. – №5. – С. 84-95.

УДК 316.6

І. Я. ІВАНЮК
Луцький інститут розвитку людини Університету «Україна»

ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ІДЕНТИЧНОСТІ ОСОБИСТОСТІ У СТУДЕНТСЬКОМУ ВІЦІ

В сучасних умовах розвитку українського суспільства особлива роль у вирішенні важливих соціально-економічних, політичних, духовних та моральних проблем припадає на найбільш прогресивну та активну соціальну групу – студентство.

Термін «студент» латинського походження й означає той, хто старанно працює, опановує знання. Студентство як специфічна спільнота людей характеризується активним пошуком сенсу життя, посиленням соціального розвитку особистості, максимальним включенням в різні сфери суспільних відносин і діяльності, встановленням контакту з різними суспільними і професійними групами та власною професійною спрямованістю.

Сучасне інформаційне суспільство пропонує чималу низку зразків, еталонів для наслідування, серед яких молода людина повинна зробити свій власний вибір, який сприятиме створенню умов для

самореалізації та творчого пошуку особистості. Особливості перебігу процесу здійснення самостійного вибору пов'язано з проблемою становлення ідентичності особистості. Тому невипадково в науковій літературі все частіше використовується поняття «ідентичність». Однак, не достатньо вивченим залишається проблема про особливості та фактори впливу на становлення ідентичності особистості у студентському віці на сучасному етапі.

Наше дослідження має на меті дослідити особливості процесу становлення особистісної ідентичності студента.

Питанню змісту та механізмам становлення ідентичності в різних її аспектах присвячували свої праці такі науковців як Е. Еріксон, К. Роджерс, З. Фрейд, Е. Фром, К. Юнг, А. Адлер, К. Левін, І. Кон, Є. Белінська, Р. Бернс, А. Андреєва, Л. Божович, Є. Головаха, О. Кроник, К. Абульханова-Славська, І. Чеснікова, В. Столін, Г. Соколова, В. Хомик, Е. Ермолаєва, Н. Антонова, В. Ядов та ін.

Термін «ідентичність» від лат. identificare означає ототожнювати, identifico – ототожнюю [1, с. 298].

На думку більшості сучасних дослідників, ідентичність – складний феномен, стан усвідомлення себе і своєї автономності, механізмом формування якої є ідентифікація, як процес емоційного, раціонального та діяльнісного самоототожнення з іншою людиною чи групою. Особистісна ідентичність дає основу для соціальних порівнянь – порівнянь себе з ровесниками, дорослими, своїм ідеалом, а також із собою у минулому, актуальному теперішньому, потенційному близькому і віддаленому майбутньому. Ідентичність створює у суб'єкта відчуття стійкості і безперервності свого «Я», не дивлячись на ті зміни, які відбуваються з людиною в процесі її зростання і розвитку.

Е. Еріксон задає ідентичність як багаторівневу структуру. Він розглядає ідентичність в двох аспектах: Его-ідентичність та соціальна ідентичність. Таким чином, ідентичність відображає унікальність та неповторність особистості, усвідомлення власної автономності, унікальності та відчуття приналежності до соціальної групи.

Становлення ідентичності відбувається протягом всього життя людини, починаючи із раннього дитинства. Е. Еріксон виділяє вісім стадій психосоціального (его) росту, кожна з яких у певному хронологічному віці досягає критичного моменту. Кожному віковому періоду властиві свої завдання та особливості активності людини.

Перша цілісна форма ідентичності формується в юнацькому віці. Цей період характеризується найглибшою життєвою кризою. До цієї кризи призводять три лінії розвитку: бурхливе фізичне зростання і статеве дозрівання; емоційна нестабільність і заклопотаність тим, «як я виглядаю в очах інших», «що я є», необхідність знайти своє професійне покликання, що відповідає набутим умінням, індивідуальним здібностям і вимогам суспільства.

Як зазначає І. Кон, юність – фаза переходу від залежного дитинства до самостійної та відповідальної дорослості, що передбачає, з одного боку, завершення фізичного, зокрема, статевого, дозрівання, а з другого – досягнення соціальної зрілості [2].

У сучасних умовах студент не лише включає у свою свідомість доросле життя, але реально у ньому бере участь. У цей період молода людина не лише здійснює вибір майбутньої професії, але оволодіває нею і починає випробовувати себе в різних сферах життя, самостійно планує свою діяльність і поведінку, активно відстоює власні судження і дії. У студентські роки особистість переходить зі сфери теоретичних уявлень в сферу практичних здійснень (працевлаштування, створення власної сім'ї та ін.) [3].

Однак, студент стикається з рядом труднощів, які пов'язані з необґрунтованим оптимізмом, юнацьким максималізмом, недооцінкою зовнішніх перешкод, матеріальною залежністю від батьків, що заставляє його шукати нові шляхи або користуватися визначеною схемою поведінки. З цим і пов'язана властива студентському віку криза ідентичності – особливий момент розвитку, коли однаково динамічно наростає вразливість і розвивається потенціал особистості.

Як вважає Е. Еріксон, формування ідентичності стає вирішальним моментом в юнацькому віці, бо це час, коли переконання вміння і бажання повинні примирятися і збігатися із нормами дорослих, тобто належить зробити сумісними індивідуальну ідентичність і соціальну ідентичність. Ідентичність юнака у соціальній сфері, по суті є процесом, за допомогою якого, суспільство (часто через субкультури) ідентифікує юного індивіда з тим, ким він, само собою зрозуміло, повинен стати. Суспільні способи ідентифікації індивіда згодом більш-менш успішно стикуються з індивідуальними способами ідентифікації. [4, с. 170].

Згідно Е. Еріксона, для кризи ідентичності нормальним і, більш того, необхідним є період так званої сплутаної ідентичності, тобто втрати орієнтирів у самому собі. Тим більше, що молоді люди часто перебувають у стані нестійкої ідентичності, яка знаходиться у процесі формування. Тому вони так часто відчувають сумніви у своїй тотожності самому собі. Сплутана ідентичності приводить до прояву девіатної поведінки і конфліктів [4, с. 142].

Канадський психолог Дж. Марсія виділив чотири етапи розвитку ідентичності молодої людини, які визначаються мірою професійного, релігійного та особистісного самовизначення.

Досягнута ідентичність. Цей статус притаманний людині, яка пройшла період кризи і самовизначення та сформувала певну сукупність значимих для неї цілей, цінностей і переконань.

Мораторій. Цей статус має людина, яка перебуває в стані кризи ідентичності і активно намагається вирішити її, використовуючи різні варіанти.

Дострокова (передчасна) ідентичність. Цей статус приписується людині, яка ніколи не переживала стану кризи, але володіє певним набором цілей, цінностей та переконань. Ці елементи вона набуває в основному внаслідок ідентифікації з батьками або іншими значимими людьми.

Дифузна ідентичність. Такий стан ідентичності характерний для людей, які не мають міцних визначених цілей, цінностей і переконань та які не намагаються активно сформувати їх [5].

Отже, криза ідентичності може мати різні прояви, оскільки проблема нашого часу – практично невичерпний набір можливих ідентифікацій. Тому нерідко трапляється, що молода людина, що досягла віку, у якому вибір ідентичності стає необхідним, реально виявляється до цього неготовою. У таких ситуаціях студенти часто вдаються до «психосоціального мораторію» – продовженню перехідного періоду від юності до дорослості: вони пасивно чекають моменту, коли трапиться нагода знайти себе. Можливий також варіант, коли молода людина зовсім мине кризу ідентичності, беззастережно приймаючи цінності своєї сім'ї та їх соціально-рольові очікування. У ряді випадків відчуття самоідентичності так і не досягається. Тоді розвивається тенденція відходу від близьких взаємин, їх формалізація і стереотипізація. Може також виникнути негативна ідентичність, що приводить до різних соціальних протестів.

Криза ідентичності у студентському віці доповнюється або ж послідовно змінюється кризою інтимності. Ранні досягнення особистісної ідентичності та початок продуктивної діяльності дають поштовх до побудови системи нових міжособистісних стосунків. Міжособистісні стосунки можуть при цьому стати стереотипними, а сама людина опинитися у стані психологічної ізоляції. Інтимність є потаємним почуттям, яке виражається у здатності до близьких стосунків, а також у здатності, як стверджує Е. Еріксон, злити воєдино особистісну ідентичність з ідентичністю іншої людини без побоювання втратити щось у собі. Почуття інтимності неможливо випробувати, допоки не досягнута стабільна ідентичність. На цій стадії можливе зайве захоплення собою чи уникання міжособистісних стосунків, що породжує почуття самотності, соціальної ізоляції. Нормальним виходом із кризи «інтимність – ізоляція» є культивування любові у взаємодії з оточуючими людьми [4, с. 146].

Отже, становлення ідентичності є тривалим і складним процесом. Ідентичність формується у взаємодії із іншими людьми та у діяльності на основі ідентифікації з цінностями, що існують у суспільстві. Вирішальним етапом для становлення ідентичності особистості є студентський вік. Умови студентського життя наближають особистість до прийняття власних рішень, здійснення вибору, формування системи цінностей, бачення майбутньої професійної діяльності. Необмежена сукупність різних ідентифікацій у суспільстві породжує різні прояви кризи ідентичності. Криза ідентичності іноді вимагає від людини переосмислення своїх зв'язків з оточуючими, свого місця серед інших людей.

Література

1. Постмодернизм. Энциклопедия. – Мн.: Интерпрессервис; Книжный Дом, 2001. – 1040 с.

2. Кон И.С. Психология ранней юности [Текст]: кн. для учителя / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.

3. Винославська О.В Психологічні особливості студентської групи / О.В. Винославська // Практична психологія та соціальна робота. – 2005. – №7. – С. 65.

4. Идентичность: юность и кризис : пер. с англ. / общ. ред. и предисл. А.В. Толстых. – М.: Издательская группа «Прогресс», 1996. – 344с.

5. Ситникова Е.Н. Влияние условий обучения на процесс становления личности в подростковом возрасте / Е.Н. Ситникова // Журнал прикладной психологии. – 2004. – №4-5. – С. 2.

УДК 159.95

О. Б. ІГУМНОВА
Хмельницький національний університет

ОСОБЛИВОСТІ СТРУКТУРИ САМОРЕГУЛЯЦІЇ СТУДЕНТІВ З НЕГАТИВНИМИ ПСИХІЧНИМИ СТАНАМИ

Дослідження психічних станів та детермінант, що викликають їх появу, привертають останнім часом увагу науковців різних сфер та галузей. Психічні стани людини визначають певний рівень активності особистості та можуть сприяти чи перешкоджати її продуктивній діяльності; впливають на організацію психічних процесів та виступають механізмом оцінки оточуючої дійсності.

Системний підхід, що необхідний при вивченні психічних станів, закладений у дослідженнях та працях В. О. Ганзена, Б. Ф. Ломова, В. П. Кузьміна, А. О. Прохорова, В. М. Юрченко та ін. Різноманітність та складність психічних станів відбиваються у їх систематизації та класифікації. Основними критеріями класифікації психічних станів може виступати характер та основні властивості характеру, категорії діяльності та спілкування. Всі стани в залежності від впливу на діяльність та особистість розподіляються на позитивні та негативні. Позитивні стани ті, що поліпшують діяльність чи ті, що обумовлені позитивним відношенням до дійсності, негативні – погіршують діяльність, обумовлені негативним відношенням до

дійсності [3]. Таким чином, психічні стани, які знижують ресурси особистості, погіршують ефективність діяльності, порушують міжособистісну взаємодію, знижують психофізіологічні властивості, утруднюють інтелектуальну діяльність визначають як негативні психічні стани. Найчастіше в літературі описуються базові негативні психічні стани, що характерні для студентського віку: тривожність, фрустрація, агресія, ригідність [4]. Вибір негативних станів об'єктом дослідження обумовлюється тим, що актуалізація негативно забарвлених станів значно зменшує включеність психічних процесів і властивостей у функціональну структуру станів, тим самим знижуючи ефективність діяльності суб'єкта.

Емпіричні та теоретичні дослідження А.О. Прохорова вказують на широке коло детермінант появи психічних станів. Згідно концепції А. О. Прохорова [3] при виконанні однієї діяльності в діапазоні поточного часу відбувається оволодіння і розвиток регуляторної функції станів, яка у формі саморегуляції психічних станів забезпечує досягнення продуктивності діяльності. В цих дослідженнях саморегуляція розглядається в аспекті регуляції негативних станів суб'єкта. Саморегуляція є особистісним утворенням, що формується в процесі діяльності та представляє собою систему індивідуальних засобів узгодження власної діяльності з реальними умовами та вимогами до діяльності. Існує декілька підходів до вивчення проблеми психічної саморегуляції. Зокрема, під саморегуляцією діяльності (довільної активності) розуміється системно-організований процес по ініціації, побудови, підтримці та керуванню усіма видами та формами зовнішньої та внутрішньої активності, що спрямовані на досягнення цілей, які прийняті суб'єктом (усвідомлена саморегуляція довільної активності людини) [2]. Усвідомлена саморегуляція здійснюється як єдиний процес, забезпечуючи мобілізацію і інтеграцію психологічних особливостей людини для досягнення цілей діяльності і поведінки.

Індивідуально-типовими (або стильовими) особливостями саморегуляції є такі особливості саморегуляції людини, які стійко виявляються в різних видах довільної активності, в поведінці і практичній діяльності. Серед них розрізняються індивідуально-типові особливості планування, моделювання, програмування і оцінки результатів [2]. Розвиненість цих процесів, що реалізовують різні компоненти індивідуальної системи саморегуляції, відтворюються в індивідуальних профілях саморегуляції. Крім того, компонентами профілю можуть бути регуляторно-особистісні властивості (зокрема гнучкість, самостійність), які є характеристиками цілісної системи саморегуляції і водночас виявляють свою приналежність до особистості як суб'єкта довільної активності і є її властивостями.

Для виявлення негативних психічних станів у студентів використовувалась методика Г. Айзенка «Самооцінка психічних станів» яка також дозволяє визначити ступінь вираженості базових психічних станів: тривожності (Т), фрустрації (Ф), агресивності (А), ригідності (Р). Охарактеризувати переживання людини на протязі певного проміжку часу неможливо тільки одним психічним станом: це завжди поєднання психічних станів з різним ступенем вираженості. У експерименті взяло участь 362 студента, при дослідженні фіксувалась вираженість кожного психічного стану за двома умовними рівнями: низький та високий рівень. Такий підхід дозволив виділити 16 типів комплексів психічних станів. За результатами дослідження один негативний стан з високим рівнем вираженості переживає 25,41% опитаних; два аналогічні стани переживає 17,13% студента; три психічні стани з високим рівнем вираженості зареєстровано у 17,12% обстежених; чотири психічні стани з високим рівнем вираженості зареєстровано у 11,6% обстежених; жодного негативного психічного стану характерно для 28,74% студентів.

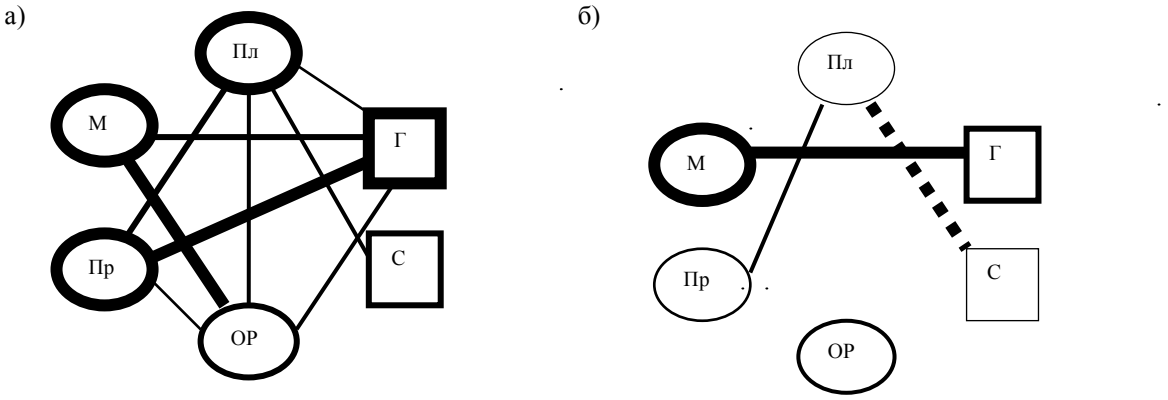
Для виявлення індивідуально-стильових особливостей саморегуляції у студентів був вибраний опитувальник В. М. Моросанової і Р. Р. Сагієва «Стиль саморегуляції поведінки» (ССП-98). Застосування цієї методики дозволяє діагностувати розвиток індивідуальної саморегуляції та її індивідуального профілю, що включає показники планування (Пл), моделювання (М), програмування (Пр), оцінки результатів (ОР); показники розвитку регуляторно-особистісних властивостей – гнучкості (Г) і самостійності (С), а також загальний рівень саморегуляції (ЗР) [2].

Дослідження особливостей структури саморегуляції для різних типів комплексів негативних психічних станів виявило, що контур регуляціїї безпосередньо впливає на їх виникнення. Для прикладу проаналізуємо структури регуляторного профілю для студентів з відсутніми негативними станами, з високими показниками вираженості двох негативних станів та високим рівнем розвитку всіх чотирьох станів. На рис.1 для наглядності регуляторні властивості гнучкість (Г) і самостійність (С) виділені квадратом, а достовірність кореляційного зв'язку із загальним рівнем саморегуляції позначається товщиною лінії; ланки регуляторного профілю виділені кружечком, а достовірність зв'язку цих показників із загальним рівнем саморегуляції позначається відповідною товщиною лінії.

Кореляційна плеяда для комплексу негативних психічних станів типу Тн-Фн-Ан-Рн (рис.1 а)) характеризується тим, що структурні ланки системи саморегуляції для представників цієї групи взаємозв'язані в кореляційній плеяді як прямими, так і опосередкованими значущими залежностями. Функціонування регуляторних процесів і всього контура регуляції характеризується високими показниками. Цікаво відзначити, що зв'язок показників загального рівня сформованості контура регуляції виражається жорсткими кореляційними зв'язками зі всіма показниками шкал регуляторного профілю ($0{,}619 \le \rho \le 0{,}707$).

Для порівняння на рис.1 б) представлені кореляційні плеяди для групи студентів з комплексом психічних станів типу Тн–Фн–Ав–Рв. Для цієї групи студентів регуляторно-особистісні властивості достатньо високо розвинені, тоді як ланки регуляторного процесу мають середні рівні. Весь регуляторний профіль не є гармонійним: найбільшу розвиненість проявляють процеси планування і проектування;

процеси контролю, оцінювання і корекції результатів найменше розвинені. Загальний рівень сформованості системи саморегуляції знижений, що характеризує зниження компенсаторних можливостей досягнення поставлених цілей.



Умовні позначення: зв'язок між параметрами позитивний; зв'язок між параметрами негативний; достовірність зв'язку $p<0,05$; достовірність зв'язку $p<0,01$; достовірність зв'язку $p<0,005$; достовірність зв'язку $p<0,001$.

Рис.1. Кореляційна плеяда для комплексу негативних психічних станів типу: а) Тн-Фн-Ан-Рн; б) Тн–Фн–Ав–Рв.

У кореляційній плеяді простежуються два позитивні зв'язки, досить жорсткі: між процесами планування і програмування ($\rho=0,668$, при $p<0,01$) – найбільш розвиненими процесами; між системоутворюючою особистісною оперативною властивістю гнучкості і процесами аналізу зовнішніх і внутрішніх умов ($\rho=0,847$, при $p<0,0001$). Сильний негативний зв'язок ($\rho= -0,813$, при $p<0,0001$) виникає між особистісною властивістю «самостійність» і процесами планування. Іншими словами, виникає розузгодження між здатністю і можливостями самостійно, незалежно планувати свою діяльність та умінням ієрархізувати цілі адекватно зовнішнім і внутрішнім умовам. Саме тому в цій групі фіксуються стани агресивності та ригідності високого рівня.

В останньому типі комплексу негативних психічних станів Тв–Фв–Ав–Рв спостерігається слабка сформованість процесів моделювання, що призводить до неадекватної оцінки всіх обставин, що супроводжується різкими перепадами відношення до розвитку ситуації, наслідків своїх дій. У таких студентів часто виникають труднощі у визначенні мети і програми дій, адекватності поточної ситуації, вони не завжди помічають зміну ситуації, що часто призводить до невдач. Середній рівень розвитку інших ланок системи саморегуляції і низький загальний рівень саморегуляції свідчить про несформованість вмінь усвідомленого планування і програмування своєї поведінки, про залежність від ситуації і думки інших людей, вони відчувають себе невпевнено, насилу звикають до змін в житті, не здатні оцінювати неузгодження отриманих результатів з цілями учбової діяльності і вносити необхідні корективи. Не випадково в кореляційній структурі системи саморегуляції спостерігається повна відсутність значущих кореляційних зв'язків між компонентами системи усвідомленої саморегуляції, що детермінує прояв всіх негативних психічних станів високого рівня у студентів.

Досліджені зв'язки і залежності між індивідуальним стилем саморегуляції і типами комплексів негативних психічних станів свідчать: чим рівномірніше сформовані рівні особистісних регуляторних процесів і особистісно-регуляторних властивостей і сильніше виражені прямі та опосередковані зв'язки між всіма елементами контуру, тим комфортніше себе почувають студенти в навчальній діяльності (відсутні прояви негативних психічних станів). При дизгармонійному розвитку профілю саморегуляції і порушенні зв'язків в контурі усвідомленої саморегуляції виникають різні варіації поєднань негативних психічних станів.

Література

1. Куликов Л. В. Диагностика психического состояния // Психология настроения / Л. В. Куликов. – СПб.: Изд-во С.-П. ун-та., 1997. – с.46-53.

2. Моросанова В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека / В. И. Моросанова. – М.: Наука, 2001. – 192с.

3. Прохоров А. О. Психические состояния и их проявления в учебном процессе / А. О. Прохоров. – Казань: Изд-во Казанск. ун-та, 1991. – 165 с.

4. Реан А. А. Психология адаптации личности / А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. – СПб.: Прайм –ЕВРОЗНАК, 2008. – 479с.

УДК 373.1

О. А. КАДЕНКО
Хмельницький національний університет

ОСОБЛИВОСТІ ВИБОРУ ПРОФЕСІЇ СТАРШОКЛАСНИКАМИ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ: ОСНОВНІ МОТИВИ ТА ЧИННИКИ

Розвиток держави передбачає своєчасне та ефективне вирішення актуальних проблем, серед яких чи не найголовнішою є забезпечення виробництва, сфери послуг, освіти, інших напрямків народного господарства кваліфікованими фахівцями. При цьому вагомою постає проблема вибору майбутньої професії випускниками загальноосвітніх шкіл.

Вмотивований та адекватний вибір професії забезпечує молоді узгодження життєвих планів та намірів професійної реалізації із суспільними потребами в кадровому забезпеченні розвитку певних галузей.

Невдалий вибір професії, без врахування власних здібностей та можливостей призводить не лише до втрати молодою особистістю життєвих перспектив, але в окремих випадках й до соціальної дезадаптації, що обумовлює актуальність проблеми дослідження.

Підготовка молоді до свідомого вибору майбутньої професії відбувається під впливом певних чинників, що й забезпечують цей вибір. З огляду на останнє, постає необхідність дослідження їх впливу на професійний вибір учнівської молоді та вивчення мотивів, що лежать в основі цього процесу.

Проблема професіоналізації особистості є однією з найбільш розроблених у вітчизняній науці. Висвітлення питань життєвих і професійних планів молоді, її професійних намірів знайшли своє відображення в дослідженнях Р. Чередніченко та В. Шубкіна. Питання мотивації особистості до здійснення професійного вибору та здатності до певної діяльності висвітлені в наукових дослідженнях В. Бодрова, А. Голомшток, Є. Клімова, І. Назімова, К. Платонова та інших. При цьому психологічний аспект явища, що розкриває дослідження впливу чинників та мотивів учнівської молоді на процес прийняття рішення щодо вибору майбутньої професії, практично не розглядався.

На вибір професії впливає ряд чинників, які тісно взаємодіють один з одним: об'єктивна реальність і умови діяльності, культура суспільства, групова свідомість і поведінка; розвиток індивідуальності, власний досвід; особиста мета та рівень домагань особистості [2, с. 82].

Існують також інші групи чинників, які впливають на вибір професії молодою особистістю. До цих груп належать: група дружніх відносин (друзі, товариші, знайомі, випускники школи); навчальні предмети; позакласна робота (шкільні гуртки, факультативи, індивідуальна робота, бесіди про професію); позашкільна робота (екскурсії, зустрічі з фахівцями, керівниками підприємств, відвідування Днів відкритих дверей навчальних закладів); педагогічний колектив (класний керівник, вчителі, соціальний педагог, психолог, адміністрація навчального закладу); сім'я та інші родичі; засоби масової комунікації (телебачення, радіо, книги, газети, інтернет); суспільно-корисна та виробнича діяльність (дослідницька робота, робота в учнівських об'єднаннях, ремонтних бригадах тощо) [1, с. 61-63].

На процес професійного самовизначення учнівської молоді впливає не тільки ряд чинників того чи іншого характеру, але й мотиви, якими керуються випускники загальноосвітніх шкіл при здійсненні професійного вибору.

Мотиви професійної діяльності характеризуються широким діапазоном, до якого належать такі групи мотивів: соціальні, моральні, естетичні, пізнавальні, творчі, матеріальні, престижні, утилітарні та мотиви, пов'язані зі змістом праці за конкретною спеціальністю.

Так, широка група соціальних мотивів характеризується прагненням особистості своєю працею сприяти не лише власному розвитку, а й розвитку суспільства (бажання покращити життя людей, не допустити несправедливості). Проте, на жаль, останнім часом соціальна мотивація слабшає і молодь прагне якнайшвидшого збагачення часто всупереч інтересам суспільства.

Мотиви моральної групи пов'язані з почуттям відповідальності перед рідними, почуттями громадянського становлення, можливість професійного удосконалення. Значна частина випускників шкіл не усвідомлює єдність моральних норм, правил і вимог, що повинні розвиватись у суспільстві і тому рівень моральної мотивації останнім часом суттєво знижується.

Естетичні мотиви передбачають прагнення учнівської молоді до краси і гармонії, пізнання навколишнього світу. Проте естетику діяльності більшість з випускників розглядають як показник престижності, а не як можливість пізнання нового і красивого.

Пізнавальні мотиви розкриваються в прагненні молодої особистості до здобуття певних знань, ознайомлення зі змістом та сутністю конкретної діяльності.

Формування творчих мотивів особливо важливе для сьогоднішніх випускників шкіл тому, що ця група мотивів характеризує творче відношення до праці і творчий характер праці. Адже тільки творчість є ознакою самостійності, ініціативності та активності особистості.

Матеріальні мотиви виражаються у прагненні учнівської молоді до отримання невмотивовано високої оплати праці. Матеріальне збагачення стає чи не найважливішим мотивом у виборі професії.

Престижні мотиви розкриваються у прагненні молоді до обрання тієї професії, яка ціниться серед друзів та дозволяє швидко досягти соціального статусу і кар'єрного зростання.

Утилітарна група мотивів пов'язана з оцінкою всіх явищ з позиції їх корисності, підпорядкування дій егоїстичному розрахунку, отриманню вигоди.

На противагу цій групі мотивів мотиви, пов'язані зі змістом праці за професією характеризуються чіткими знаннями молодої особистості про особливості професійної діяльності за цією спеціальністю та виражаються у спрямованості на розумову і фізичну працю [2, с. 91-98].

Для дослідження чинників та мотивів, що впливають на процес вибору професії випускників загальноосвітніх шкіл нами було проведено анкетування та бесіди. Анкета складалася з закритих запитань та альтернативних відповідей на них. Метою проведення бесід з випускниками ЗОШ стало пояснення незрозумілих їм запитань. Цільову групу досліджуваних склали 235 випускників загальноосвітніх шкіл м. Хмельницького та Хмельницької області.

Результати проведеного анкетування засвідчили, що випускники ЗОШ визначилися з вибором спеціальності ще в першій четверті навчання у випускному класі загальноосвітнього закладу (39,6%) та по закінченні 9-го класу загальноосвітньої школи (32,3%). Лише 17,8% респондентів зазначили, що визначилися з майбутнім вибором професії протягом останнього місяця навчання у випускному класі школи. Ці результати переконливо доводять необхідність проведення профорієнтаційної роботи із старшокласниками загальноосвітніх шкіл ще під час їх навчання у 9-му та цілеспрямовано продовжувати цю діяльність у 10-му та 11-му класах.

Не викликає здивування й той факт, що більшість опитаних при виборі форми власності вищого навчального закладу обрали ВНЗ державної форми власності (62,5%) як найбільш оптимальний варіант, але в той же час розглядають обидва варіанти форми власності ВНЗ (державний і приватний) 35,7% опитаних.

На питання «На якій формі навчання Ви плануєте свій вступ до ВНЗ» 61,3% опитаних відповіли, що розглядають обидва варіанти – бюджетну і контрактну форми навчання. Цікавим є те, що більшість опитаних (54,9%) схильні до вибору найвищого освітньо-кваліфікаційного рівня – рівня магістра. Ці результати, на нашу думку, не є випадковими, адже сучасна молодь воліє обирати стабільне майбутнє і тому бажає навчатися в державному ВНЗ та отримати найвищий освітньо-кваліфікаційний рівень. Проте для досягнення цієї мети розглядає обидва варіанти навчання – платне (контракт) та безоплатне (бюджет).

Переважна більшість опитаних випускників загальноосвітніх шкіл (41,3%) не розглядають навчання на заочному відділенні як оптимальне та прийнятне, тому що вважають, що така форма навчання не дає змогу опанувати усі дисципліни більш глибоко і в повному обсязі. На питання «Чи мали Ви зустрічі (бесіди, лекції, консультації, отримання роздаткових матеріалів) з працівниками університету» більшість з опитаних (53,2%) не мали таких зустрічей, що врешті й не вплинуло на остаточний вибір майбутньої спеціальності (в 76,2% випадках).

Більшість учнівської молоді на питання чи проходили вони спеціальну підготовку, щоб поступити на обрану спеціальність відповіли, що вони займалися з репетиторами із ЗНО (58,7%), але основним чинником при виборі майбутньої спеціальності стали все ж таки рекомендації батьків (в 77% випадках).

На питання анкети «Чи відвідували Ви сайт Хмельницького національного університету і кафедри практичної психології і педагогіки» більшість опитаних (33,2%) відповіли, що не відвідували, але мають бажання відвідати.

Цікавим є те, що на питання «Які особливості навчання на обраній спеціальності Вас найбільше привабили?» 33,2% респондентів зазначили можливість особистісного розвитку.

При виборі майбутньої спеціальності випускників найбільше привабила реальна можливість працевлаштування за обраною професією (49,4%) та покликання і здібності до цієї професії (44,7%). Це говорить про те, що молодь бажає навчатися на тій спеціальності, за якою планує працювати й далі та має до неї певні здібності. Основним чинником, що ускладнював вибір майбутньої спеціальності стали сумніви і невпевненість у власних знаннях (40%) та оцінка платоспроможності випускників шкіл та їх родин (29,4%).

Висновки. Результати проведеного дослідження чинників та мотивів, що обумовлюють вибір професії випускниками загальноосвітніх шкіл переконливо доводять, що більшість учнівської молоді визначається з вибором майбутньої професії ще по закінченні 9-го класу та в першій четверті навчання у випускному класі загальноосвітньої школи (у 32,3% та 39,6% випадках). Необхідним постає питання проведення профорієнтаційної роботи починаючи з 9-го класу та закінчуючи 10-м і 11-м класами загальноосвітньої школи.

Цільовою групою ефективного залучення учнівської молоді до навчання у вишах є батьки (в 77% випадках), а профорієнтаційна робота працівників ВНЗ не здійснює вагомий вплив на вибір майбутньої професії більшості випускників загальноосвітніх шкіл (в 76,2% випадках).

Значна частина учнівської молоді (62,5%) при виборі форми власності вищого навчального закладу обирає ВНЗ державної форми власності як найбільш оптимальний варіант, але 35,7% випускників шкіл розглядають обидві форми власності ВНЗ (державну і приватну). Більшість учнівської молоді (49,4%) воліє навчатися на тій спеціальності, за якою планує працювати й далі або ж має до неї певні здібності (44,7%).

Забезпечення рівномірності та узгодженості формування в учнівської молоді соціальних, моральних, пізнавальних, творчих мотивів та мотивів, пов'язаних зі змістом праці за певною професією потребує врахування в профорієнтаційній роботі в школі усіх перелічених чинників, які впливають на професійне самовизначення випускників загальноосвітніх закладів.

Література

1. Павлютенко Е.М. Формирование мотивов выбора профессии / Е.М. Павлютенко ; под ред. Б. А. Федоршина. – К.: Рад.школа, 1980.

2. Скиба М.Є. Теорія і практика професійно-орієнтаційної роботи з молоддю : [навч. посіб.] / М.Є. Скиба, О.М. Коханко. – Хмельницький: ХНУ, 2007. – 322с.

УДК 159.9

В. В. КИРИЧЕНКО
Житомирський державний університет ім. Івана Франка

ВИКОРИСТАННЯ ІДЕЙ К. К. ПЛАТОНОВА У ПСИХОЛОГІЇ ПРАЦІ

На початку XX століття, коли почалося перше розмежування психології на окремі прикладні галузі, однією з перших виборола право на самостійність була психологія праці. У межах предмету дослідження ця нова галузь психології розв'язувала ряд проблем, які з часом змінювалися залежно від рівня розвитку науки та тих питань та проблем, які вона зобов'язувалася розв'язувати. Початок психології праці – це початок та інтенсивний розвиток *психотехніки,* яка повинна була допомагати розв'язувати основні проблеми, які стояли на той час перед психологією праці – професійний відбір кадрів, аналіз трудової діяльності працівника (зокрема її оптимізація) та вивчення психічних процесів, станів та властивостей, що розвиваються, виникають, або, навпаки, гальмуються у процесі трудової діяльності. Незабаром після експериментів В. Штерна на теринах радянського союзу, за ініціативи В. М. Бехтєрєва, А. К. Гастиєва та за участі С. Л. Рубінштейна, М. Ю. Сиркіна, створюється Центральний інститут праці. Розвиток вітчизняної психотехніки 1920-1930 років набув значних масштабів. За допомогою тестів намагалися досліджувати «усіх і усе», що суперечило, вже на той час, науковим поглядам на особистість та її розвиток. Зокрема поглядам того ж С.Л. Рубінштейна, який вважав, що поведінка підкорюється внутрішнім особливостям особистості, тому вона унікальна та по-своєму екзистенційна. Пояснити поведінку працівника на основі суми результатів методологічно несумісних методів неможливо та й не ефективно. Тому у 1931 році І. Н. Шпільрейн опублікував статтю «Про поворот у психотехніці» у якій намагався дати критичне зауваження недбалому використанню тестів. Новий виток розвитку діагностичного забезпечення вивчення особистості починається з 60-х років XX століття, коли Б. Ф. Ломов вводить принцип системності. Він вважає, що зв'язки між елементами системи, є не епізодичним утворенням, а суттєвими умовами виникнення та існування системи загалом. Відбувається поворот методології дослідження у психології праці від дослідження окремих психічних властивостей до дослідження – людини. Своєрідно новим у цьому плані був підхід К. К. Платонова. Розробляючи проблему особистості, він реалізує *структурно-генетичний підхід*, розглядаючи як структуру особистості, так і взаємодію її компонентів у процесі розвитку. З позиції діяльнісного підходу ним та його учнями досліджуються різноманітні сторони психічного життя людини: мотивація, здібності, характер. Особистість розглядається К. К. Платоновим як загальнопсихологічна категорія, що описує людину як носія свідомості. У його розумінні кожна з підструктур особистості є взаємопов'язаною з іншими підструктурами, у цьому К. К. Платонов вбачає динамічність розвитку особистості як цілісного утворення.

На сучасному етапі розвитку практичної психології спостерігається повернення до психотехніки, особливо у процесі професійного добору кадрів, атестації персоналу тощо. У результаті дослідник може об'єктивно оцінювати розвиток окремих професійно-важливих якостей (зазначених у професіограмі) проте не може дати оцінку працівнику, який є за своєю природою набагато складнішим явищем .

Значний вклад у розвиток психології професійної оцінки працівників зробили В. С. Агеєв, В. В. Бойко, А. Л. Журавльов, В. В. Скворцов. [0, 0, 0, 0]. А. Л. Журавльов намагався операціонально підійти до проблеми цілісного опису керівника трудового колективу. У понятті *стилю* він намагається дати комплексну оцінку курівнику, охарактеризувавши його професійно-важливі якості у системі взаємодії з підлеглими. Роль експертів у цьому випадку виконують підлеглі, які дають йому якісну характеристику [0]. Стильові особливості керівника формуються не лише під впливом умінь та здібностей керівника, а й залежно від соціальної ситуації управління. Вивчення працівника у межах професійного середовища не порушуючи грань між *суб'єктом праці* та *особистістю поза професійним середовищем* виявилося складним завданням навіть для сучасної науки. У процесі професійної атестації та оцінки персоналу намагалися дати комплексну характеристику працівнику, аналізуючи все, що можна проаналізувати безвідносно до професійного середовища. Такі характеристики мали заздалегідь підготовлену структуру, яка (як не абсурдно) не змінювала свого змісту у різних досліджуваних. «Карта особистості» К. К. Платонова дає можливість аналізувати працівника та розвиток професійно важливих якостей у межах професійного

середовища [0]. Таким чином ми бачимо особистість вцілому і водночас звертаємо увагу на його як суб'єкта праці. Запропонований К. К. Платоновим поділ здібностей на «+» та «-» дає можливість проаналізувати, які з структур та підструктур особистості будуть сприяти виконанню професійних обов'язків а які навпаки – унеможливлюватимуть її. Костянтин Костянтинович Платонов – засновник академічної психології праці радянської психології, яка базувалася не лише на емпіричних спостереженнях, а мала серйозне науково-методологічне підґрунтя.

У межах різних наукових парадигм, існують свої, у дечому схожі теорії особистості, що починалася з побудови структури особистості як каркасу навколо якого «обростають» уявлення про особистісний розвиток, мотивацію, потребову сферу. У будь якому випадку структура особистості визначала наукові погляди на інші психічні явища, прилаштовуючи їх до себе (пояснюючи їх своєрідністю будови). Діяльнісний підхід у психології накладав значний відбиток на наукову діяльність радянських психологів. Конценпції особистості А. Г. Ковальова, В. М. М'ясищева, С. Л. Рубінштейна, А. Г. Асмолова, та К. К. Платонова базувалися на основі того часу – діяльнісному підході. Структурно-генетична концепція К. К. Платонова не є виключенням, проте вона має операціональну основу, яка дозволяла вивчати особистість. У 1970 році «Карту особистості» опубліковано у «Питаннях психології праці» та з подальшими редакціями у «Психології праці» 1977 та монографії «Структура та розвиток особистості» 1986 року [0, 0, 0]. Надалі «Карта особистості» К. К. Платонова стає неодмінною частиною практикумів з інженерної психології та психології праці, зокрема популярного і сьогодні практикуму за редакцією А. А. Крилова [0].

Розроблена К. К. Платоновим структура особистості давала можливість опису особистості не лише як явища суто соціального, чи біологічного, а допомагала досліднику пояснити складну систему поведінки людини з точки зору складної ієрархії зв'язків між основними структурами та підструктурами особистості. К. К. Платонов пропонує концепцію динамічно-функціональної структури особистості, що інтегрує у собі чотири ієрархічно-процесуальні структури та підструктури, підпорядковані їм: спрямованість особистості, досвід, особливості психічних процесів, біопсихічні особливості [0]. Методичним забезпеченням дослідження та цілісного опису особистості згідно структурно-генетичного підходу є розроблена К. К. Платоновим «Карта особистості» [0].

«Карту особистості» використовують у дослідженнях, що стосуються проблеми професійного відбору кадрів, атестації та перепідготовки персоналу. «Карта особистості» К. К. Платонова дає можливість досліджувати окремі структури особистості на основі узагальнення оцінки експертів, які є компетентними у цьому. Тому вона широко використовується як джерело для написання психологічних характеристик, резюме, експертних висновків тощо. Порівняння власних уявлень про розвиток з оцінкою експертів дає можливість дослідити динаміку уявлень людини про себе, рівень самооцінки. У межах проблем організаційної психології та психології праці «Карта особистості» використовується у дослідженнях розвитку особистісного потенціалу працівників, формування професійно важливих умінь та навичок.

У основі методу лежить принцип полярних балів, що дає можливість оцінювати психологічні явища як утворення, що мають біполярні рівні прояву, залежно від чого вони можуть сприяти виконанню професійних обов'язків або заважати [0]. К. К. Платонов відходить від об'єктивної, на перший погляд, психометрії пропонуючи вивчати особистість на основі експертної оцінки, говорячи мовою оригіналу, «людей, які знають досліджуваного» [0, с. 240]. У звичному для нас розумінні акцент на «знання досліджуваного» може задатися дивним, адже переважна більшість психодіагностичних методів не передбачають цього, а «вивчення одного за судженням іншого» може викликати недовіру до методу. На нашу думку, особливістю цього методу є залучення «знаючого експерта» до оцінки досліджуваного, який здатен аналізувати особистість на рівні диспозиційних рис, які можна виявити лише шляхом тривалого спостереження та взаємодії. К. К. Платоновим у «Карті особистості» була закладена здатність вивчення динаміки розвитку особистості. Лише у системі неперервної взаємодії працівника з іншими суб'єктами праці можна прослідкувати вектор розвитку, що абсолютно неможливо у ситуації «тестового» випробовування.

Література

1. Агеев В.С., Базаров Т.Ю., Скворцов В.В. Методика составления социально-психологической характеристики для аттестации кадров. – М.: МГУ, 1986. – 124с.
2. Бойко В.В. Функциональная роль типа темперамента в индивидуальной и совместной деятельности людей // Вопросы психологии. – № 4. – 1984. – С.102-107.
3. Журавлев А.Л. Методика экспертной оценки личностных качеств руководителя производственного коллектива // Социально-психологические методы практической работы в коллективе: диагностика и воздействие / Отв. ред. А.Л. Журавлев, В.А. Хащенко. – М.: АН СССР. Институт психологии, 1990. – С. 85-108.
4. Журавлев А.Л. Стиль руководства для управления социально-психологическим климатом производственного коллективом / Социально-психологический климат коллектива: теория и методы изучения. – М.:Наука,1979. – 176с.
5. Кириченко В.В. Особливості роботи над професійно-орієнтованими завданнями з курсу «Психології праці» / Професійно-орієнтовані завдання з психології / За ред. О.Л.Музики. Навчальний посібник. – 2-ге вид., перероб. і доп. – Житомир, 2010 – С.258-305.

6. Платонов К.К. Вопросы психологии труда / Платонов К.К. – М.: Медицина, 1970. – 263 с.: ил.
7. Платонов К.К. Занимательная психология – 4-е изд. перераб. – М.: Молодая гвардия, 1986. – 224с.
8. Платонов К.К. Психология : учеб. пособие для повышения квалификации инж.-пед. работников. – М.: Высш. школа, 1977. – 247 с.
9. Платонов К.К. Структура и развитие личности. – М.: Наука, 1986. – 254 с.
10. Практикум по общей и экспериментальной психологии. Учеб. Пособие В.Д. Былин, В.К. Гайда, В.А. Ганзен и др. Под общ ред. А.А.Крылова. – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1988. – 255с.

УДК 159.955

С. М. КОЗАЧЕНКО
Хмельницький національний університет

РОЛЬ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ОСОБИСТОСТІ У ФОРМУВАННІ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ

Розбудова демократії в Україні неможлива без розумної, мислячої людини, яка не сліпо сприймає певні положення, декларації, а здатна їх критично аналізувати, корегувати свою поведінку відповідно до життєвих ситуацій.

Освіта завжди ставила перед собою дві принципові мети – передавати знання та культивувати мудрість. У стабільних традиційних суспільствах перевагу мала перша з них. Знання сприймалося як низка вічних істин, прийнятність яких у незмінному світі є безсумнівною. Ці істини регулярно передавалися від старшої генерації до молодшої.

Проте за часів суспільних змін знання можуть застарівати досить швидко. У такі періоди люди віддавали перевагу інтелектуальній гнучкості та винахідливості, а не давно усталеним відомостям. Стоїки, зокрема, вважали за необхідне культивувати мудрість у підготовці як до часів стабільності, так і змін.

Наша сучасна концепція освіти поєднує обидві зазначені мети. Вона наголошує однаковою мірою як на процесі, так і на його результаті: на мисленні і на знанні, на дослідженні і на знайденій завдяки йому істині. Тому будь яка навчальна дисципліна набуває вигляду поступово змінюваного, усе поглинаючого запасу знань, який репрезентує накопичений у ній досвід. Проте сучасні студенти мають не просто засвоювати накопичений запас, а й мислити критично.

Критичне мислення виявляється продовженням напряму традиційної освіти, котрий робить наголос на культивуванні мудрості та на її застосуванні на практиці, у житті.

Критичне мислення (гр. kritike – мистецтво розбирати, судити) виявляється в здатності самостійно вказати на причину загально прийнятих стандартів або заперечити їх, висуваючи суттєві та переконливі аргументи.

Це мислення є нестандартним. Воно не може грунтуватися на алгоритмах чи на інших механічних процедурах. В його основі лежить здатність до самостійних логічно грамотних роздумів і суджень; тобто уміння не піддаватися впливу чужих думок, а «правильно оцінювати їх, бачити їхні сильні й слабкі сторони, виявляти те цінне, що в них є, і ті помилки, що допущені в них» (С. О. Смирнов). До критичного мислення вдаються у тих випадках, коли необхідно зважити та оцінити альтернативи, а також коли потрібні оцінка пріоритетів і визначення достовірності й доречності.

Особистість, яка критично мислить, використовує критичне мислення як засіб корекції та ліквідації помилок, насамперед у власному мисленні. При цьому здійснюються не окремі розумові дії та операції, а сам процес мислення, пов’язаний із такими основними характеристиками, які відчуття життєвої ситуації, здатність до висновків, самокорекція.

За своєю суттю критичне мислення є діалогічним, тобто представляє безперервну дискусію. Увага в ній зосереджується більше на предметі дискусії, а не на індивідуумах. Головна мета дискусії – сприяти кращому функціонуванню процесу пізнання.

В діалозі формуються уміння висловлювати свою думку, вислухати інших, наводити аргументи, оцінювати їх вагомість, шукати протиріччя тощо.

Критичне мислення – це когнітивна відповідальність. Немає суперечності між вимогою «когнітивної відповідальності», подібної до обов’язку підтримувати висловлену думку резонами, та вимогою розвивати інтелектуальну незалежність студентів. Якщо формування когнітивних, пізнавальних навичок є однією з форм розвитку здібностей студентів, то це спричинює підвищення відповідальності, особливо для себе і за себе. Існують випадки, коли ми не можемо довірити іншим людям думати за нас, натомість мусимо міркувати самі. І ми мусимо вчитися думати, міркуючи самостійно: ніхто не навчить нас цього, хіба що тільки помістить у дослідницьку спільноту, де досягти мети порівняно легко. Головне полягає у тому, що студентів слід заохочувати ставати раціональними істотами задля їхнього власного блага (це є крок до їхньої незалежності), а не тільки задля нашого блага – блага суспільства. Коли ми утверджуємо використовувані критерії відкрито, то заохочуємо студентів діяти таким же чином. Демонструючи моделі

інтелектуальної відповідальності, ми закликаємо їх до відповідальності у власних міркуваннях та, у ширшому сенсі, у власній освіті.

Оскільки навчальний заклад є дослідницьким майданчиком , використовувані тут процедури мають бути такими, які у кожному конкретному випадку можна захистити. Проте це не означає, що всі аспекти нашого життя завжди і з необхідністю є приводом для дослідження. Існують речі, котрі ми цінуємо, не турбуючись про їх оцінку; зустрічаються люди, яких ми цінуємо, не прагнучи оцінити. Коли маємо справу з подібними випадками, то виносити їх на обговорення чи ні – це має бути результатом нашого власного вибору. Подібний вибір опирається на ціннісні орієнтації особистості.

У сучасній науковій літературі запропоновано різні тлумачення поняття «ціннісні орієнтації». Зокрема, зарубіжний соціолог Т. Парсонс розглядає суть ціннісних орієнтацій в оцінюванні альтернативних рішень проблеми та виборі конкретного варіанта з усіх можливих. На думку В. Бакірова, ціннісні орієнтації – це системно пов'язані ціннісні уявлення, які реально детермінують вчинки та дії людини. О. Івахненко вважає, що ціннісні орієнтації – це сукупність ціннісних настанов особистості. На його думку, ціннісні орієнтації виконують такі функції: фіксують реальний зв'язок між свідомістю молодої людини й навколишнім світом; регулюють виникнення вольової поведінки; впливають на мотивацію поведінки в конкретній ситуації; детермінують виникнення нових цінностей.

Формування ціннісних орієнтацій відбувається внаслідок засвоєння особистістю соціального порядку, вимог часу, особливостей соціальної групи, до якої належить молода людина.

Насильство, недоброзичливість, взаємна нетерпимість, озлобленість, жорстокість, агресивність все частіше проявляються в суспільстві, а через засоби масової інформації й соціальне оточення усе більше поширюється серед підростаючого покоління. Ці негативні соціальні явища можна розглядати як наслідки невизначених, розмитих і нестійких ціннісних позицій сучасної молоді.

У молодих людей існує загострена потреба в ідейній визначеності, у розумінні основних стратегічних цілей розвитку суспільства, у головних життєвих орієнтирах, які давали б відчуття ясності, здатності оцінювати навколишні явища, відокремлювати головне від другорядного, шкідливого й небезпечного. У зв'язку із цим проблема цінностей і ціннісних орієнтацій є особливо животрепетною.

Література

1. Малахов В.А. Етика: Курс лекцій : навч. посіб. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Либідь, 2000. – С. 112-116.

2. Тягло А.В., Воропай Т.С. Критическое мышление: Проблема мирового образования XXI века. – Харьков, 1999. – С. 5-10.

УДК 159.923.2

Т. В. КОЛОМІЄЦЬ
Житомирський військовий інститут імені С.П. Корольова
Національного авіаційного університету

ЕМПАТІЙНІСТЬ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ СТУДЕНТІВ

Постановка проблеми. В епоху гуманізації усіх сфер сучасного буття надзвичайно актуальною постає проблема гармонізації міжособистісних стосунків. Особливої значущості вона набуває у процесі підготовки фахівців за соціономічним профілем, адже для них уміння налагоджувати контакти між людьми є основою професійної діяльності. Як свідчать дослідження Є.О.Клімова, О.П.Саннікової та інших, в професіях типу «людина-людина» успішність діяльності більшою мірою залежить від особистісних характеристик фахівця. Теоретичний аналіз досліджень Н.А.Амінова, Л.П. Журавльової, Г.С.Кузьміна, І.М.Юсупова та інших дозволив нам стверджувати, що до професіограми фахівців соціономічного типу входить уміння повно і правильно сприймати людину; уміння *розуміти внутрішні стани і особливості Іншого*; здатність до *емоційного відгуку* та до врахування індивідуальних особливостей і позицій іншого учасника міжособистісних стосунків у власній поведінці (*децентрації*) тощо. Як бачимо, фактично, мова йдеться про емпатійність, як важливий елемент професійної компетентності, що забезпечує ефективність міжособистісної взаємодії. Таким чином, можемо припустити, що емпатійність є чинником, який впливає на розвиток міжособистісних стосунків.

Для початку розкриємо суть самого поняття «емпатія». Під емпатією розуміємо особливу форму психічного відображення суб'єктом (емпатуючим) об'єктивної реальності, що опосередкована внутрішнім світом суб'єкта (емпата) [5; с.292]. Структуру емпатії складають три взаємопов'язані компоненти: когнітивний (мисленнєві операції, фактичні знання); афективний (емоційні реакції на об'єкт чи особу); конативний (моторні реакції, поведінкові прояви людини). Розглядаючи цю структуру у контексті міжособистісних стосунків, можна стверджувати, що когнітивний компонент емпатії впливає на розвиток взаєморозуміння, обумовлюючи характер взаємоставлень суб'єктів міжособистісної взаємодії. Афективний

компонент обумовлює міру задоволеності стосунками та характер емоційного ставлення їх учасників один до одного. Конативна складова детермінує характер взаємодії суб'єктів (на рівні сприяння чи протидії). Більш високі рівні емпатії можливі лише при умові емоційної соціальної децентрації, тобто при здатності особистості змінювати власні емоції внаслідок урахування емоційного стану та почуттів Іншого. Дана характеристика забезпечує продуктивність міжособистісних стосунків. У своїх розвинених формах емпатія стає психологічним механізмом розуміння особистістю іншої людини і в цьому сенсі є підґрунтям формування програми взаємодії з іншим, виконуючи, при цьому прогностичну і регулятивну функції. Зважаючи на це, емпатія виступає загальним психологічним механізмом розуміння іншої людини з відображенням її стану у своїх власних емоційних станах і відчуттях, конгруентних відчуттям іншого[2; с. 12]. Таке розуміння може здійснюватися на різних рівнях: від простого споглядання емпатогенної ситуації з абсолютно індиферентним ставленням до неї, через співчуття як суто емоційного відгуку на стан іншого, та процеси «вчування» як здатності до відтворення в собі самому стану іншої особистості, до рефлексивної, свідомої побудови образу іншої людини у сукупності її емоційних станів, життєвих мотивів, ціннісних орієнтацій та відповідної поведінки. Така позиція фактично репрезентує вплив емпатійності на розвиток міжособистісних стосунків.

Під міжособистісними стосунками розуміємо такі зв'язки між людьми, які суб'єктивно переживаються та об'єктивно проявляються в характері і способах міжособистісної взаємодії [3; с.463]. У соціальній психології загальноприйнятою є трьохкомпонентна структура міжособистісних стосунків, яка включає когнітивний, емоційний та поведінковий компонент[5; с.423]. Однак, у контексті нашого дослідження з метою більш глибинного аналізу дана структура потребує деталізації. В результаті теоретичного аналізу нами була розроблена структурно-динамічна модель міжособистісних стосунків. У даній моделі ми виділяємо сім компонентів (когнітивний, емоційний, ціннісно-смисловий, мотиваційний, комунікативний, праксичний та інтерактивний), які утворюють 2 блоки: змістовий та діяльнісний. Спробуємо визначити роль і місце емпатії для кожної з них.

За М. М. Обозовим [4; с.103] «перед тим, як відчути симпатію-антипатію, включитися у спілкування (чи іншу міжособистісну взаємодію – автор), людина свідомо чи несвідомо пізнає іншу особистість». Таким чином, першим у запропонованій нами структурно-динамічній моделі міжособистісних стосунків з'являється когнітивний компонент, який є процесом та результатом пізнання іншої людини. У цьому процесі емпатія виступає механізмом розуміння внутрішнього світу Іншого, стаючи, фактично, передумовою виникнення взаєморозуміння. На основі згоди або незгоди з Іншим формується й відповідне ставлення до нього. Це означає, що на характер ставлення суб'єктів взаємодії один до одного (та до самих стосунків у цілому) прямо чи опосередковано впливає їх емпатійність.

Виникнення певного ставлення до іншої особистості актуалізує емоційний компонент структури міжособистісних стосунків. На даному етапі між суб'єктами виникає емоційна взаємодія, механізмом якої є емпатія. Продуктом емоційної взаємодії є емоційне ставлення до Іншого, яке й обумовлює міру задоволеності стосунками. Поява відчуття задаволеності-незадоволеності взаємодією актуалізує ціннісно-смисловий компонент. На цьому рівні емпатія виступає механізмом перетворення первісно байдужої людини на емоційно-значущий суб'єкт. Знак цієї значущості (схематично друг-ворог) задається вже сформованим ставленням, а її сила залежить від рівня розвитку емпатійності суб'єкта. Таким чином, виникає смислове навантаження стосунків. Емпатія при цьому виконує оцінювальну функцію.

Поява смислового навантаження стосунків сигналізує про перехід до наступного блоку – діяльнісного. Він пов'язаний з актуалізацією мотиваційного компоненту. На цьому етапі з'являється емпатійна поведінка, але поки що лише у формі наміру. При цьому емпатія виконує роль спонуки до діяльності. Рівень емпатійності задає силу мотиву та його подальшу реалізацію: може залишитися у формі внутрішнього сприяння або протидії, чи спровокувати появу реальних дій. Залежно від цього актуалізуються комунікативний, праксичний чи інтерактивний компоненти, які можуть виступати як самостійні форми взаємодії або поєднуватися між собою.

Так, у комунікативному компоненті, який репрезентується у формі міжособистісного спілкування, емпатія виступає механізмом невербальної комунікації, виконуючи при цьому роль додаткового інформаційного каналу. За таких умов відбувається орієнтація на потреби Іншого, що є умовою ефективного спілкування. Таким чином, можна припустити, що чим вищий рівень емпатії у суб'єкта взаємодії, тим більш точно він ідентифікуватиме потреби його партнера (або партнерів) по спілкуванню, і тим ефективнішою буде їх комунікативна взаємодія.

У праксичному компоненті, що розгортається у вигляді конкретних дій, емпатія є умовою реальної взаємодії чи протидії. При цьому від ставлення до Іншого й відповідної конгруентності переживань обох суб'єктів залежить соціальна спрямованість реакцій та дій.

Найвищий рівень міжособистісних стосунків репрезентується у інтерактивному компоненті. Ми розглядаємо цей компонент як здатність до такої взаємодії суб'єктів, результатом якої є взаємовплив. Емпатійність на цьому етапі виступає як чинник активізації Іншого. За таких умов високоемпатійна особистість буде фасилітатором, а особистість з низьким рівнем розвитку емпатії – інгібітором.

Висновки:

1. Емпатійність, як особистісна характеристика, є важливим компонентом професіограми фахівців соціономічного типу, яка забезпечує ефективність міжособистісної взаємодії.

2. У структурі емпатії кожен її компонент є чинником, який впливає на характер розвитку міжособистісної стосунків.

3. Вплив емпатійності на розвиток міжособистісних стосунків не є однорідним: на різних етапах вона може виступати як умова, чинник або механізм, виконуючи при цьому різні функції.

Література

1. Журавльова Л.П. Психологія емпатії: Монографія. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка,2007. – 328с.

2. Коган І.М. Емпатія і особливості її розвитку у дітей молодшого шкільного віку: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 – Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2005. – 20 с.

3. Краткий психологический словарь/Сост. Л. А. Карпенко; Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985.

4. Обозов Н.Н. Психология межличностных отношений. – К.: Изд-во «Лыбидь» при Киев. ун-те, 1990. – 192 с.

5. Скрипченко О.В. Загальна психологія:підручник/Скрипченко О.В., Долинська Л.В., Огороднійчук З.В. та ін. – К.: Либідь,2005. – 464 с.

УДК 316.422.42

Т. В. КОМАР, А. М. ШЕРЕМЕТ
Хмельницький національний університет

МУЛЬТИДИСЦИПЛІНАРНИЙ ПІДХІД ДО ЗДІЙСНЕННЯ ОЦІНКИ ПОТРЕБ ДИТИНИ ТА ЇЇ СІМ'Ї, ЯКА ЗНАХОДИТЬСЯ У СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ ОБСТАВИНАХ

В умовах реформування соціальної сфери державні органи зобов'язані розробляти та здійснювати узгоджену політику з питань формальної та неформальної опіки над дітьми, позбавленими батьківського піклування, та дітьми з сімей, які знаходяться у складних життєвих ситуаціях. Державна соціальна політика України повинна ґрунтуватись на надійних статистичних даних [1].

Відповідно до цих завдань в Хмельницькій області реалізовувався проект «Розробка механізмів деінституалізації на основі комплексної індивідуальної експертної оцінки соціального стану та потреб дітей» у обласному дошкільному дитячому будинку спеціального призначення, обласному спеціалізованому будинку дитини «Берізка» для дітей віком від 0 до 4 років, Вовковинецькій і Головчинецькій загальноосвітніх школах І-ІІІ ступенів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

Метою нашого дослідження є проведення комплексної індивідуальної експертної оцінки стану та потреб дітей-вихованців міждисциплінарною командою експертів. Важливою складовою мультидисциплінарної оцінки індивідуального стану та потреб дітей є проведення психологічної діагностики, що не лише надає необхідні дані для психіатричного і соціально-педагогічних висновків, але й в значній мірі доповнює їх.

Стратегія впровадження проекту передбачала наступні кроки:

1. Робота групи соціальних працівників: збір інформації про дітей у закладі, заповнення соціальних історій дітей, вивчення та аналіз реінтеграційних можливостей біологічних сімей та найближчого соціального оточення дітей, що виховуються в даних закладах.

2. Проведення групою експертів (лікаря, невролога, психолога, соціального педагога) комплексної оцінки індивідуального стану та потреб дітей.

3. Складання індивідуальних планів опіки кожної дитини, що включають детальні рекомендації, завдання та заходи, спрямовані на задоволення потреб дитини у таких сферах як стан її фізичного та психічного здоров'я, особистісні характеристики, в тому числі особливості емоційно-поведінкових реакцій, комунікативні особливості, пізнавальні здібності та інтелектуальний розвиток, побутові навички і настанови, зв'язки з біологічною родиною, визначення важливих соціальних контактів[2].

Основними сферами, які досліджувались експертами-психологами, стосовно психічного розвитку дітей, особливостей їх соціалізації, адаптації, навчання та виховання в закладах закритого типу є: сенсомоторна поведінка, психосоціальний розвиток, когнітивний розвиток, пізнавальна активність, інтелектуальний розвиток, емоційна сфера, мовленнєвий розвиток.

В результаті проведення психологічної діагностики дітей **обласного дошкільного дитячого будинку спеціального призначення** можна умовно розподілити на чотири групи:

1. Діти, що мають нормальний, або близький до норми рівень розвитку психічних процесів (10% обстежених дітей).

2. Дана група дітей потребує більш інтенсивного, інтелектуального та культурного розвитку, набуття ними соціальних норм поведінки, що сприятиме їх більш успішній адаптації в організованому колективі та суспільстві. Також є необхідним занурення дітей у ситуації, близькі до реального життя

(походи у магазин, проїзд у громадському транспорті, відвідування музеїв, кінотеатрів, зоопарку, цирку, організація гуртків, секцій за вподобаннями, інтересами, здібностями, участь дітей у загальноміських культурних заходах). Окрім виховних занять необхідно створити максимально розвиваюче середовище (збагатити книжковий фонд, зацікавити читанням, надати можливість оволодіти комп'ютерними розвиваючими іграми, користування побутовою технікою, збагачувати інформацією загального характеру – такою, яку діти можуть отримувати у звичайній сім'ї).

3. Діти з легкими та середніми неврологічними порушеннями; легкими та середніми порушеннями в розвитку психічних процесів (60% обстежених дітей).

У частини дітей даної групи рівень інтелектуального розвитку на момент обстеження є наближеним до затримки психосоціального розвитку, а частина дітей цієї ж групи мають різні порушення мовленнєвого розвитку. Частина дітей потребує більш ретельного неврологічного обстеження і, можливо, відповідного лікування (15 дітей). Діти з порушеннями вад мовлення – близько 50%. Дана група дітей має також порушення пізнавальної діяльності, що включає порушення уваги, слухової і зорової пам'яті, уяви, мислення. Кожна така дитина потребує спеціально організованих індивідуальних занять, скерованих на поліпшення розвитку пізнавальної сфери. Колективна робота з дітьми цієї категорії можлива, але повинна проводитися за участю не більше 2-3 дітей за одне заняття .

4. Діти з більш значними порушеннями мовлення і психічної пізнавальної діяльності. Дана категорія дітей потребує обов'язкового неврологічного обстеження та лікування (близько 30% дітей).

Результати проведення оцінки стану психічного розвитку дітей у обласному спеціалізованому будинку дитини «Берізка »

1. Діти, загальний стан психічного розвитку яких відповідає віку або близький до норми (16,2 % обстежених дітей – 17 дітей).

Дана група дітей потребує інтенсивного розвитку рецепторної та рухової сфери; формування сприймань, уявлень про предмети навколишнього, розширення та диференціації відношень до явищ дійсності; потреби у спілкуванні; формування важливих психологічних новоутворень в процесі емоційно-особистісного спілкування та практичної взаємодії із предметами та при спілкуванні з дорослими. Вважаємо необхідним занурення дітей у ситуації, близькі до реального життя, стимулювати позитивні стосунки між членами дитячих груп, поєднувати навчальну, пізнавальну діяльність із фізичною, трудовою. Окрім методичних прийомів, необхідно покращити навчально-методичну базу, збагатити ігровий фонд розвиваючими іграми, збагачувати інформацією загального характеру, яку діти можуть отримувати у звичайній сім'ї.

2. Діти з легким відставанням від норми щодо загального стану психічного стану, легкими та середніми порушеннями в розвиткові психічних процесів (16,2% обстежених дітей – 17дітей).

Дана група дітей потребує спеціально організованих індивідуальних занять, скерованих на поліпшення розвитку пізнавальної сфери. Колективна робота з дітьми цієї категорії можлива, але повинна проводитися за участю не більше 2-3 дітей за одне заняття.

3. Діти з більш значними порушеннями мовлення і психічної пізнавальної діяльності (62,8% обстежених дітей – 66 дітей).

Дана категорія дітей потребує обов'язкового неврологічного обстеження та лікування Діти потребують постійного медичного спостереження. Формування їх пізнавальної діяльності та розвиток психічних пізнавальних процесів потребує лише індивідуальних занять та необхідності покрокового планування індивідуальної роботи з дитиною.

4. Діти із складними пошкодженнями органічного характеру (4,8% обстежених дітей – 5 дітей).

Потребують постійного спеціалізованого медичного догляду та супроводу. Закладу необхідно покращити матеріально-технічну базу медичним обладнанням для нервово-м'язової стимуляції та релаксації, а також спецобладнання для відповідних типів органічних порушень.

Результати проведення оцінки стану психічного розвитку дітей у Вовковинецькій та Головчинецькій ЗОШ І-ІІІ ст. для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування

1. Діти, у яких інтелектуальний рівень розвитку відповідає нормі або близький до норми, але особливою характеристикою є знижений рівень засвоєння соціальних норм. (Показники відповідно даної групи: Вовковинецької ЗОШ – 18% та Головчинецької ЗОШ – 15%).

Дана група дітей потребує допомоги у стимуляції їх пізнавальної діяльності, налаштуванні на активну групову роботу, підвищеної складності навчально-виховні та розвивальні задачі. З цією метою можна рекомендувати включати цих дітей до тренінгів підвищення рівня пізнавальної активності, соціально-психологічних, комунікативних тренінгів, програм особистісного росту, формування лідерських якостей тощо.

2. Діти, яким характерна хороша орієнтація в соціальних нормах,

адекватна адаптація у соціумі, але дещо знижений інтелект. (Показники відповідно даної групи: Вовковинецької ЗОШ – 24% та Головчинецької ЗОШ – 31%).

Дана група дітей потребує спеціальних тренінгів, з навчанням чіткій схемі дій.

3. Діти, у яких значно знижені показники розвитку інтелектуальних здібностей, недостатній рівень знань, умінь та навичок відповідно до вікової категорії, також обмежені соціальні навички, недостатній рівень адаптації до соціальних вимог. (Показники відповідно даної групи: Вовковинецької ЗОШ – 41% та Головчинецької ЗОШ – 32%).

Даній групі необхідні корекційні програми, спрямовані на формування чітко виражених рефлексів, на засвоєння механізмів поведінки відповідно до типових, стереотипних задач, як навчально-виховних, так і соціальних.

4. Діти, які навчаються у початковій школі; їм характерний нерівномірний розвиток пізнавальних процесів загалом, а також окремих механізмів, процесів, етапів, складових частин уваги, уяви, сприймання, пам'яті, мислення. (Показники відповідно даної групи: Вовковинецької ЗОШ – 17% та Головчинецької ЗОШ – 22%).

Даній групі необхідні так звані програми «вирівнювання «, тобто діти прийшли з різними ресурсами як внутрішніми, так і зовнішніми. Необхідно додатково діагностувати (психологом та соціальним педагогом школи) дітей протягом навчального року з метою визначення як задатків, можливостей, інтелекту вродженого, так і набутих інтелекту, знань, умінь, навичок. Можна застосовувати корекційні програми з розвитку пізнавальних процесів, як інтегровані блоки, так і спеціальні вправи для розвитку спостережливості, вироблення мнемічних умінь та навичок, научування мисленнєвим операціям тощо[3].

Особливу увагу варто звернути на те, що на момент потрапляння у заклад, поряд із адаптацією, дитина має пройти медичну, психологічну реабілітацію. На нашу думку, першочерговою потребою таких дітей є належна професійна діагностика, регулярний перегляд діагнозу, робота над подоланням дефекту чи труднощів. При цьому слід відзначити низький рівень проведення психологічної реабілітації дітей, критична нестача відповідних програм реабілітації та спеціалістів.

Всі експерти погоджуються, що базові матеріальні потреби дитини у збалансованому харчуванні, теплі та одязі задовольняються на належному рівні. Найбільш болючою потребою, яка не має повного задоволення і впливає на багато інших факторів,– це потреба у прив'язаності, увазі, сім'ї. Ця дуже важлива потреба – підтримання родинних зв'язків, не задовольняється. Ми відзначаємо необхідність у системі проведення спеціальної роботи і з біологічними батьками вихованців, родичами дитини, щоб повернути її в родинне середовище. Важливим є запровадження практики роботи з біологічними сім'ями, лікування батьків, робота з іншими родичами. На нашу думку, на цьому варто було б зосередити зусилля як працівників закладів так і відповідних державних структур.

Література

1. Официальные отчёты Генеральной Ассамблеи ООН, шестьдесят четвёртая сессия, пункт 64.

2. Проведення комплексної оцінки потреб дитини в інтернатному закладі/ група авторів: Ю.Алімова, О.Безпалько, І.Звєрєва та ін. – К.: ТОВ «Перфект Стайл», 2007.-128с.

3. Соціальні та психологічні потреби дітей, які виховуються в інтернатних закладах: знання, ставлення, поведінка, практика діяльності. – К.: Компанія Лік, 2006.– 63с.

УДК 37.034

В. Л. КОРОЛЕНКО
Миколаївський національний університет ім. В. О. Сухомлинського
(м. Миколаїв)

СУЧАСНИЙ РІВЕНЬ СФОРМОВАНОСТІ МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ У ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Кожне суспільство має свої норми і правила (історію, культуру, моральні цінності, тощо) внутрішніх взаємин між його членами. Індивід, який народився у будь якому суспільстві, у процесі особистісного розвитку і адаптації знаходиться під постійним впливом з боку суспільства. В ході сучасних соціальних змін, що відбуваються у нашому суспільстві набуває актуальності проблема формування моральних цінностей підростаючого покоління. Послаблення батьківського та учительського виховного впливу на дитину змушує її робити переоцінку соціокультурних норм. Дитина підліткового віку знаходиться у постійному пошуку відповідей на виникаючі в неї запитання, намагаючись розібратися в особистих відчуттях, думках, настроях, стосунках. У цьому віці в дитини виникає певне коло інтересів, яке становить основу її ціннісних орієнтацій. В наслідку фізіологічних та психологічних змін в організмі підлітка і недостатності особистого життєвого досвіду, він соціально нестійкий і неадаптований до швидких соціальних змін у суспільстві. Підтвердженням цього є сучасне змінення моральних орієнтацій підлітків (збільшення кількості підлітків, що вживають алкоголь, наркотики; здійснення ними правопорушень і злочинів, та інших негативних дій), на зміну попереднім, історично утвореним, цінностям (любов до батьківщини, родини, щирість, доброта, сумлінність, гідність, тощо) виникли культ грошей, фізичної сили,

бажання матеріально збагатитися шляхом свідомого порушення соціальних і моральних норм суспільства, тощо [1; 2].

У підлітковому віці в дитини посилюється критичне ставлення до дій, вчинків, поведінки дорослих (виконання обіцянок, моральні вчинки, поведінка, тощо). Якщо обіцянки дорослих не мають підтвердження діями, то в очах підлітка втрачається їхній авторитет. У період кардинальних фізіологічних і психологічних змін організму підлітка в нього виникає потреба у спілкуванні з дорослою людиною, щоб обговорювати з нею свої життєві проблеми, ділитися своїми сумнівами, тривогами, розраховувати на її допомогу і підтримку, але батьки часто не розуміють своїх дітей. Наслідком таких відносин між батьками і підлітком є: непокора батькам, суперечливі вчинки, бунти, тощо.

Відсутність у сучасних підлітків базових моральних цінностей (сенс життя, поняття про життя, духовність, патріотизм, тощо) привела до кризи в процесі формування підростаючої особистості. У цьому віці удосконалюється самооцінка і самопізнання, що впливає на моральний розвиток особистості. Важливим компонентом розвиток особистості є формування в неї моральних цінностей, яке залежить від впливу соціального середовища у якому вона знаходиться. Важливу роль у цьому процесі грає родинне середовище, (воно ближче за інші до розуміння спадкових чинників організму) і шкільне середовище (у школі дитина проводить багато часу та має тривалий контакт з іншими людьми).

У процесі експериментально-формувального дослідження нами проводилось анкетування на базі загальноосвітніх шкіл І-ІІІ ступенів міста Миколаїва, та загальноосвітніх шкіл І-ІІІ ступенів Миколаївської, Тернопільської та Херсонської областей. Результати письмового опитування і аналізу відповідей на запитання анкети допомогли нам виділити три групи серед учасників анкетування.

До першої групи ми віднесли підлітків, які не знають і не можуть пояснити, що таке моральні цінності. До другої тих, які розуміють дану категорію, але не можуть її пояснити. Третя група містить в собі дітей, які знають що таке моральні цінності і можуть це пояснити. Результати анкетування містить приведена нижче таблиця.

Розуміння підлітками поняття «моральні цінності»
(за даними анкетування)

	Відповіді на запитання анкети	**Загальний результат відповідей проведеного анкетування серед дітей підліткового віку**	
		абс	**%**
	Не знають і не можуть пояснити	35	8,9
	Знають, але не можуть пояснити	155	39,5
	Знають і можуть пояснити	202	51,6
	Усього:	392	100

За результатами проведеного нами анкетування бачимо, що третя група (високий рівень) (202 / 51,6%) має більшу кількість людей чим перших дві, що свідчить про непогану виховну роботу яка проводиться в школах на заняттях і поза заняттями, батьками та близьким оточенням дитини. Друга група (середній рівень) (155 / 39,5%) менша за кількістю людей, але як ми бачимо недуже мала і наочно відбиває складність виховання дітей підліткового віку, що підтверджує необхідність підвищити увагу до виховання цієї категорії дітей. Діти які ввійшли до першої групи (низький рівень) (35 / 8,9%) складають невелику кількість осіб і свідчить про їхню недостатню інформованість, або в їхньому випадку мають місце особливі умови життя, чи специфічне оточення.

Сучасне суспільство має потребу у спадкоємності прогресивного духовно-морального багатства народу. У здійсненні цієї мети важливе значення мають сім'я і школа, які містять в собі сучасний образ думки, педагогічну і загальнолюдську культуру. Благополуччя цивілізованого суспільства залежить від соціальної зрілості його членів, що досягається шляхом формування моральних цінностей кожної особистості та її здатності, розвиватися у гармонії з собою і суспільством.

Література

1. Клее М. Психология подростка: (психосексуальное развитие) / М. Кле [пер. с франц.]. – М.: Педагогика, 1991. – 171 с.

2. Левицька О.І. Моральний розвиток особистості. – К.: Політвидав України, 1990. – 174 с.

УДК 378.1

Г. А. КОШОНЬКО
Хмельницький національний університет

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ У ВНЗ

Сучасний стан українського суспільства характеризується соціально-економічною нестабільністю, у ньому відбуваються динамічні, унікальні процеси, у які включається кожна людина. У зв'язку із цим зростають вимоги до професіоналізму фахівців в сфері практичної психології, покликаних допомогти людині стати суб'єктом свого життя, праці, соціально-ціннісних відносин, навчити її самостійно знаходити шляхи самовдосконалення й максимально самореалізуватися.

Відомо, що діяльність психолога завжди опосередкована його особистісними особливостями, які, з одного боку, детермінують вибір даної професії, з іншого, – самі розвиваються в процесі професійного становлення, забезпечуючи мотивацію трудової діяльності і її ефективність.

Професійна картина світу психолога, що включає уявлення про суб'єкт й об'єкт діяльності, її цілях і засобах їх досягнення, про норми професійного спілкування й т.п., формується саме в період навчання й багато в чому визначає долю фахівця.

Актуальність дослідження професійного становлення психолога у ВНЗ, тобто на початку професійного шляху, продиктована рядом обставин практичного й теоретичного характеру.

Процеси професійного становлення є предметом постійного інтересу вчених і практиків у зв'язку з їхньою високою соціальною значимістю. Окремі думки щодо базових ознак діяльності практичних психологів, вимог до особистості майбутніх фахівців, особливостей підготовки кадрів відповідного профілю представлені в роботах зарубіжних (А. Адлер, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл) та й вітчизняних (Г. С. Абрамова, О. Ф. Бондаренко, М. І. Боришевський, Л. Ф. Бурлачук, Н. Л. Коломінський, С. Д. Максименко, В. Ф. Моргун, В. О. Татенко, Т. М. Титаренко, В. А. Семиченко, В. Г. Панок, Н. В. Чепєлєва, Т. С. Яценко та ін.) психологів.

Сучасне визначення індивідуально-професійного становлення ґрунтується на матеріалах теоретичних і експериментальних досліджень загальної психології (О. М. Леонтьєв, Б. Ф. Ломов, С. Л. Рубінштейн та ін.), психології особистості (К. А. Альбуханова-Славська, Л. І. Анциферова, А. А. Бодальов, Л. І. Божович та ін.), психології праці (Є. Ф. Зеер, Є. О. Клімов, Т. В. Кудрявцев, А. К. Маркова та ін.), що дозволило визначити індивідуально-професійне становлення як процес виникнення й формування особистісних і професійних новоутворень.

Є. Ф. Зеер визначає становлення особистості як безперервний процес цілеспрямованої зміни особистості під впливом соціальних впливів і власної активності, спрямованої на самовдосконалення й самореалізацію.

Як професійно значущі особистісні якості практичних психологів Комітет з нагляду й підготовки консультантів США визначає такі: довіра до людей; повага до цінності іншої особистості; проникливість; відсутність упереджень; саморозуміння; розуміння професійного обов'язку.

Р. Кочюнас вважає, що для успішної професійної діяльності практичному психологу необхідні: відкритість власному досвідові; автентичність; розвиненість самосвідомості; сила особистості й ідентичності; толерантність до невизначеності; прийняття особистої відповідальності; глибина відносин з іншими людьми; постановка реалістичних цілей; емпатія.

К. Шнедер підкреслює важливість таких загальних рис, як особиста та соціальна зрілість.

А. А. Бодальов, говорячи про професіоналізм психолога-фахівця, поряд з такими професійно важливими якостями, як мотиваційна включеність, емоційна витривалість, працездатність, висока моральність вказує на важливу роль когнітивно-інтелектуального компонента пізнавальних здібностей у формуванні професійної майстерності психолога.

Аналіз вітчизняної й закордонної літератури дозволяє виділити завдання професійної психологічної діяльності: пізнання закономірностей людської психіки науковими методами; збереження психологічного здоров'я людини й надання психологічної допомоги.

Професіоналізм практичного психолога проявляється не стільки в оволодінні професійними знаннями, скільки в здатності до самоорганізації, самозміни, самоактуалізації, іншими словами, у його суб'єктності. Із цих позицій професійне становлення в такому розумінні можна розглядати як розгорнутий у часі процес оволодіння професією.

На процес індивідуально-професійного становлення студента-психолога у ВНЗ впливають багаторівнева система освіти і різноспрямовані онтогенетичні зміни, вікова динаміка, соціальне середовище, життєво важливі події й випадкові моменти, що, у свою чергу, може приводити до криз, конфліктів, деструкцій. В процесі індивідуально-професійного становлення студенти-психологи проходять дві кризи: криза ідентичності і криза професійного вибору. Дані кризи дозволяють в процесі індивідуально-професійного становлення виходити на новий, якісний рівень, який у свою чергу буде новою відправною точкою для подальшого професійного й особистісного розвитку.

Також істотний вплив на процес становлення виявляють особливості професійної діяльності психолога й вимоги до його особистості. Аналіз поглядів вітчизняних і закордонних учених на проблему професійної діяльності психолога дозволяє виділити наступні основні психологічні особливості професійної діяльності психолога: висока відповідальність за свої дії й вчинки, почуття боргу; комунікативна компетентність; висока емоційно вольова стійкість, що дозволяє успішно долати труднощі професійної діяльності; залежність ефективності професійної діяльності психолога від рівня його методологічної, теоретичної й методичної підготовленості.

До основних вимог, які пред'являються до особистості психолога можна віднести наступні: високий професіоналізм, що проявляється в глибоких теоретичних і практичних знаннях, уміннях і навичках; стійкий інтерес до професії психолога й бажання особистісно й професійно розвиватися; щирий інтерес до людей і бажання ухвалювати в них участь; висока культура спілкування з клієнтами, уміння розташувати до себе й викликати на одкровення; уміння емпатійно слухати співрозмовника, розуміти його не тільки на раціональному, але й на емоційному рівні, соціальний інтерес, емпатія, прагнення до саморозвитку, комунікативність, креативність.

Під індивідуально-професійним становленням в процесі навчання у вузі розуміється процес формування чотирьох компонентів: мотиваційного, діяльнісного, особистісно-професійного, емоційно-вольового. Змістом мотиваційного компонента є мотивація вибору професії й професійна спрямованість особистості; змістом діяльнісного компонента є ступінь сформованості знань, умінь і навичок; змістом індивідуально-професійного компонента є ступінь сформованості професійно важливих якостей; змістом емоційно-вольового компонента є ступінь психологічної готовності до професійної діяльності.

Професійне становлення психолога у процесі вузівської підготовки вимагає від студента складної напруженої творчої роботи над розвитком власної особистості, подолання себе, вибір одних можливостей і відмова від інших. Майбутній спеціаліст має досягнути, в першу чергу, найвищого рівня розвитку мистецтва жити – особливого вміння і високої майстерності у творчій побудові свого життя, що базується на глибокому знанні життя, розвиненій самосвідомості й оволодінні системою засобів, методів, технологій програмування, конструювання і здійснення життя як індивідуально-особистісного життєвого проекту.

Сама професія «психолог» відноситься до так званої «соціономічної» групи професій (орієнтованої на суспільні проблеми) і припускає спілкування із самими різними людьми. Отже, психологу потрібно формувати в собі готовність «розуміти» самих різних людей, орієнтуватися в різних способах їх життєдіяльності, включаючи й уміння орієнтуватися в різних видах професійної праці. Це важливо хоча б тому, що значна частина людей усе–таки реалізує себе в трудовій діяльності, а завданням психолога часто і є допомога в повноцінній особистісній самореалізації в головній справі свого життя.

Для того, щоб підвищити рівень професійної підготовки студентів-психологів, необхідно не тільки розширювати використовуваний психологами арсенал психодіагностичних засобів, але й відпрацьовувати логічну сторону діагностичного мислення. Крім цього важливо формувати саму розумову діяльність психологів, зокрема, такі її якості, як системність, диференційованість/інтегрованість, спрямованість на пізнання внутрішніх психічних процесів, їх особливостей і структурної організації на підставі аналізу різних зовнішніх поведінкових проявів у всій їхній цілісності, багатогранності й багатомірності.

Серед великої кількості професійно значущих якостей у процесі підготовки майбутніх практичних психологів у ВНЗ перевага має бути надана, в першу чергу, системі професійно необхідних якостей. Так, майбутній професіонал має бути компетентним на високому рівні у всіх сферах застосування психоконсультування: шкільне консультування, консультування студентів у системі вищої освіти, консультування при зловживанні психоактивними речовинами, реабілітаційне консультування, консультування в області психічного здоров'я, консультування в області соматичного здоров'я та загального оздоровлення, професійне та управлінське консультування, сімейне консультування. Крім цього, спеціаліст має досконало володіти всіма сферами діяльності практичного психолога взагалі та має вміти використовувати у своїй діяльності індивідуальний підхід до кожного клієнта.

Роки навчання у вузі повинні бути осмислені та системно представлені як цілеспрямований процес формування професійної готовності до творчої діяльності й професійного росту. Цей процес повинен бути розкритий як становлення особистості практичного психолога, який під час підготовки оволодіває професією, її багатосторонніми особливостями, цілями та вимогами, аж до необхідного рівня розвитку своєї мови й уміння володіти собою. Кожний навчальний рік має бути спрямованим на реалізацію різних і при цьому достатньо автономних цілей. Сукупність цілей, які поставлені перед ВНЗ щодо підготовки студентів-психологів, дозволить створити необхідний рівень формуючої цілісності навчально-виховного процесу, використовуючи потенціал кожного навчального предмету.

Таким чином, майбутні психологи-практики ще в стінах вищого навчального закладу повинні вивчати практичний передовий досвід консультативного процесу, формувати свою професійну майстерність та здійснювати роботу щодо самовдосконалення. Підготовку психолога-практика сучасні дослідники розглядають через розвиток у майбутніх фахівців професійного мислення, соціальної активності, професійної креативності, професійної компетентності, критичності мислення, здібностей до прогнозування, імпровізації, інноваційності, формування творчого потенціалу особистості майбутнього практика, формування пізнавальної активності, розвиток загальної та психологічної культури як підготовку до науково-дослідницької діяльності.

УДК 316.7 : 355.23 (477)

В. Ч. КУПЧИШИНА
Національна академія Державної прикордонної служби України
ім. Богдана Хмельницького

САМОДЕТЕРМІНАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ ЧЕРЕЗ «ДІАЛОГ КУЛЬТУР»

Короткий огляд сучасних теорій культур дає змогу говорити про те, що освітні системи можуть розглядатися з будь-якої позиції на них. Але однією з теорій, на базі якої стає можливим такий аналіз сучасних тенденцій розвитку вищої військової школи, спрямованих на формування засобів, умов та механізмів самодетермінації особистості, є концепція діалогу культур.

Технократичні тенденції, які визначали упродовж багатьох років діяльність усієї вищої школи, були продуктом природної, науково-орієнтованої свідомості та системи освіти в цілому. Проблему, що виникла, можна вирішити перебудувавши роботу вищої школи на іншому методологічному рівні, а саме на концепції діалогу культур.

Основні категорії даної концепції можуть бути представлені такими поняттями як: монологізм, поліфонія, діалог, текст, розуміння, творчість, зміст та ін. Також можна визначити послідовність таких взаємопов'язаних між собою категорій як: культура – особистість – самодетермінація – діалог – текст – розуміння – гуманітарне мислення – творчість – зміст.

Сама ідея діалогу культур не є новою, але основні положення розроблені М. М. Бахтіним та В. С. Біблером поглибили, розширили та уточнили її [1, с. 261]. М. М. Бахтін розуміє культуру як:

– форму спілкування людей різних культур, форму діалогу [2, с. 85];

– як механізм самодетермінації особистості, якій притаманні історичність та соціальність;

– як форма здобуття, сприймання світу уперше.

Коли ми говорили про культуру як спілкування людей різних культур, то мали на увазі культури минулого, сьогодення та майбутнього, які зустрічаються (спілкуються) сьогодні. Культура як спілкування живе не тільки в сьогоденні, але й володіє певною формою – це форма витвору, яка розуміється як «форма спілкування індивідів» в горизонті спілкування особистості [1, с. 289].

Ці аспекти розуміння та осмислення культури як цілісної та неподільної пов'язані з поняттям особистості, бо культура є породженням людини, яка властива лише людині. Людина з'являється на світ як індивід у взаємодії його психофізіологічних якостей, які втілюють у собі родову належність людини. Тільки у взаємодії з середовищем, в спілкуванні з іншими людьми індивід здобуває якісні характеристики, він стає особистістю, тим більше особистістю, чим більше він представлений в інших. Поняття «Інший» (Співрозмовник, противник самого себе) стає ключовим для філософії Бахтіна, оскільки особистість стає особистістю і пізнає себе як такою тільки у порівнянні з Іншим. Для особистості культура виступає як «форма самодетермінації індивіда в горизонті особистості, форма само детермінації нашого життя, свідомості, мислення…»[3, с. 289].

Основним стрижнем життя людини є її розвиток як особистості. Але розвиток відбувається завдяки внутрішнім особливостям і утворенням особистості певного змісту. Самодетермінація – це і є те утворення, яке зумовлює розвиток особистості зсередини. Через самодетермінацію особистість може дозволити собі чи не дозволити виявити певну особистісну активність. Проблема подальшого вивчення природи самодетермінації, а також її поєднання із проблемами пізнання, спілкування та праці – взагалі активності як прояву життєдіяльності людини – потребує подальшого вивчення як на концептуальному, так і емпіричному рівнях.

Самодетермінація – це самовизначення особистістю її основних генеральних ставлень (світогляд, цінності, картина світу, образ світу, генеральні смисли життя та ін..), які зумовлюють дії і вчинки особистості у пізнанні, праці, спілкуванні, – в її життєдіяльності [4].

Особистість – це цілеспрямована людина з визначеною системою життєвих цінностей і поглядів, обраним життєвим шляхом та унікальним внутрішнім світом. Особистість в цілому розглядається як сукупність її ставлень до світу. Спосіб побудови і реалізації особистістю себе є вияв основи її життєвих ставлень. Саме через ставлення (до колективу, до праці, до людей) зумовлюються певні дії і вчинки особистості, і зважаючи на їх зміст і якість, відбувається (чи не відбувається) рух і розвиток особистості.

Самодетермінація як усвідомлення основних життєвих ставлень водночас визначає внутрішній душевний і духовний потенціал особистості, її сили і можливості, повноту та інтенсивність та ін.

Основою поступків, дій людини як особистості, спрямованих одночасно на зовні, на інших та всередину, на себе, є свобода, що визначає самодетермінацію особистості, яка реалізує її життєдіяльність (регулятивна функція культури), дозволяє людині виробити ідею про саму себе. Але самодетермінація індивіда в горизонті особистості в культурному контексті є можливою лише в діалозі, що базується на трьох змістах:

– діалог є загальною основою людського взаєморозуміння;

– діалог як спільна основа всіх мовних жанрів;

– діалог, що не зводиться лише до спілкування [1, с. 19].

Діалогічне розуміння культури передбачає наявність спілкування з самим собою як з іншими. «Мыслить – значит говорить с самим собой… значит внутренне (через репродуктивное воображение) слышать себя самого», –за твердженням Канта [1, с. 20]. Внутрішній мікродіалог є складовою частиною ідеї діалогу культур. Спілкування з іншими через втори, текст передбачає мікродіалог у Великому часі культури.

Спілкування особистостей в діалозі відбувається завдяки такому собі атому спілкування – тексту. М. М. Бахтін писав, що текст може бути представлений у різних формах:

– як жива мова людини;

– як мова, що віддрукована на папері або будь-якому іншому носії (площині);

– як будь-яка знакова система (іконографічна, діяльнісна ті ін.)

У будь-якій з цих форм текст може бути розглянутий як форма спілкування культур. Текст-твір розуміється як діалогічна зустріч двох об'єктів, які знаходяться у безкінечному культурному контексті, що вимагає особливого метода-розуміння, що включає в себе чотири акти:

1) сприйняття тексту;

2) впізнання та розуміння значення в даній мові;

3) впізнання та розуміння в контексті даної культури;

4) активне діалогічне розуміння.

М. М. Бахтін так трактував розуміння як:

– взаєморозуміння;

– як спілкування (не само по собі розуміння, хоча без нього не обійтись);

– як самосвідомість (спілкування із самим собою).

Спілкування різних форм розуміння заключає в себе стремління до все загальності, що є однією з характеристик гуманітарного мислення, визначенням якого є діалог.

Гуманітарне мислення розглядає розуміння як діалог, тому можна стверджувати, що гуманітарне мислення певною мірою рівнозначне діалогічному мисленню [3, с. 298].

Самодетермінація курсантів (слухачів) розвивається здебільшого за допомогою пізнавального навчання і виховання. Пізнавальна діяльність впливає на розвиток самодетермінації через становлення світоглядних цінностей і картин світу, і навпаки – самодетермінація, як досягнення екзистенційної регуляції і духовності, сприяє розвитку пізнавальних здібностей.

Ключова роль в концепції творчості зводиться до змісту як відповіді на духовний запит особистості, який може бути зрозумілим лише людині, яка ставить питання та шукає відповіді на них.

Література

1. Библер, В. С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век [Текст] / В. С. Библер / – М.: Политиздат, 1990. – 413 с.

2. Библер В. С. Михаил Михайлович Бахтин, или Поэтика и культура [Текст] / В. С. Библер / – М.: Прогрес, 1991. – 176 с.

3. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества [Текст] /М. М. Бахтин / – М.: Художественная литература, 1979. – 412 с.

4. Куценко Г. В. Образ і картина світу як чинники само детермінації особистості [Текст]/ Г.В. Куценко / Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. – Вип. 3. – Кам'янець-Подільський, 2009. – С. 212-222.

УДК 159.99

Т. Л. ЛЕВИЦЬКА
Хмельницький національний університет

МЕТАФОРИЧНІ АСОЦІАТИВНІ КАРТИ – ОДИН З ЕФЕКТИВНИХ ІНСТРУМЕНТІВ У РОБОТІ ПСИХОЛОГА

Різні історії в тій чи іншій формі використовувалися людьми протягом численних століть як засіб для передачі важливої культурної, соціологічної та етичної інформації від попередніх поколінь до наступних. Усі історії, анекдоти та ідіоми володіють однією фундаментальною якістю: в них містяться важливі поради чи повчальні повідомлення щодо будь-якої специфічної проблеми. Хтось стикається з якоюсь проблемою, і якимсь чином або долає її, або зазнає поразки. Спосіб, за допомогою якого герой вирішує свою проблему, може в аналогічній ситуації давати можливе рішення і для інших людей. Якщо який-небудь конфлікт, що описується в історії, нагадує вам аналогічний випадок з вашого власного життя, розповідь стає для вас більш значущою, ніж до цього. Слухаючи анекдот або казку, ви можете відчувати певні відчуття, пов'язані з ідентифікацією персонажів цієї історії з людьми чи подіями, безпосередньо вам

знайомими. При подібних асоціаціях цілком ймовірно, що ви відчуєте особливий інтерес до того, як завершиться ця історія. Прикладами джерел подібних історій можуть бути епічні поеми, новели, вірші, чарівні казки, байки, притчі, пісні, кінофільми, анекдоти, жарти і плітки. Коли яка-небудь з цих історій постає перед слухачем з наміром дати пораду або проінструктувати його про що б то не було, то вона стає для цієї людини метафорою. Слово «метафора» походить від грецького слова «metaphora», яке означає «переміщення або перенесення». Метафора містить в собі основну суть досвіду [1].

Метафори складаються з набору взаємозалежних компонентів, які ми називаємо символами. Клієнт може використовувати різні метафори, щоб описати очікування свого досвіду. І як символи взаємопов'язані між собою всередині метафор, так і самі метафори між собою пов'язані певним чином. Вони можуть, як підтримувати один одного, так і суперечити один одному. Але, тим не менш, вони пов'язані, і будуть сумісні і значимі в більш широкому контексті, в контексті сприйняття клієнтом його взаємозв'язків з навколишнім світом [1].

Останнім часом великої популярності набуває новий інструмент в роботі практичного психолога метафоричні асоціативні карти. Метафоричні асоціативні карти – унікальний інструмент і помічник практичного психолога. У професійних колах карти відомі під різними назвами: «О-карти», «проективні карти», «терапевтичні карти» та ін. Завдяки психотерапевту і видавцеві Морітцу Егетмейєру і його видавництву «OH-Verlag» карти поширилися по всьому світу і завойовують все нових і нових шанувальників [2].

Карти інтернаціональні і можуть використовуватися майже у всіх культурах. Кожна колода карт створена, як правило, психологом і художником, підходить для роботи з клієнтами практично різного віку і може служити різним цілям. На деяких картах зображені пейзажі, на деяких – ситуації з життя; є карти, що зображують обличчя людей, а є карти з абстрактними малюнками [3].

Діапазон застосування карт у груповій та індивідуальній роботі практичного психолога з дорослими і дітьми величезний. Метафоричні асоціативні карти ефективно використовуються у психодрамі, гештальттерапії, арттерапії, транзактному аналізі та психосинтезі. Посттравматичний синдром, робота з психосоматичними захворюваннями і залежностями, проблеми дитячо-батьківських і подружніх відносин, взаємини в колективах, вирішення конфліктів, особистісне зростання – ось далеко неповний перелік галузей, де використання терапевтичних карт, звернення через них до уяви, фантазії, потоку асоціацій може виявитися досить ефективним і корисним. Також проективні карти можна використовувати просто для розваги в колі друзів і сім'ї [2].

Робота з картами має цілий ряд переваг. Перш за все, вони працюють не на раціональному, а на образному рівні. Дитина оперує образами; раціональне мислення, вміння позначити почуття словом виникає на більш пізньому рівні. Таким чином, карти дозволяють звернутися до примітивних, невербальних переживань, доторкнутися до наших «дитячих ран». Карти зустрічаються з душевними переживаннями, в обхід раціонального мислення, яке допомагає нам фільтрувати те, від чого ми воліємо дистанціюватися. Образи викликають у нас асоціації, часом несподівані, і дозволяють нам виразити почуття, які як нам здавалося, неможливо виразити в словах [3].

Перша колода карт була створена в 1975 році Елі Раманом, канадським професором мистецтвознавства. Він хотів винести мистецтво з галерей і наблизити його до людей. Колода карт отримала назву «OH» (вигук, що англійській мові означає подив). Спільно з психотерапевтом Джо Шліхтером були розроблені правила і принципи використання карт як психологічного інструменту. У 1983 році Елі Раман познайомився з Морітцом Егетмейєром, який розгледів у картах «О» настільки довго шуканий інструмент, за допомогою якого можна було б підштовхнути клієнта до відвертої розмови про себе й свої проблеми. Сьогодні карти «О» переведені на багато мов, а крім них існує ще 17 унікальних карткових колод, які можуть використовуватися, як самі по собі, так і в будь-яких комбінаціях з будь-якими іншими колодами асоціативних карт [2].

У нашій країні метафоричні асоціативні карти з'явилися порівняно недавно. Карти були прийняті з натхненням фахівцями різних професій (психологами, соціальними педагогами, психотерапевтами та соціальними працівниками), а також і широким колом людей, які цікавляться самопізнанням і саморозвитком. Метафоричні асоціативні карти стали використовуватися фахівцями як якісний, зручний проективний матеріал.

Література

1. Ушакевич Татьяна. Работа с метафорическими картами в краткосрочной терапии, консультировании, коучинге. // Авторские статьи. Метафорические ассоциативные карты: начало пути. Минск, 2010 – С. 51-56.

2. Горобченко Александр, Евменчик Марина. Метафорические ассоциативные карты в работе практического психолога.// http://oh-studio.narod.ru/Aktualnie_materiali/

3. Мошинская Любовь, Шахам Иегуда. Метафорические ассоциативные карты – новые возможности психотерапивтической работы. // Авторские статьи. Метафорические ассоциативные карты: начало пути. Минск, 2010 – С. 33-38.

УДК 159.9.019.4+159.922.8

Т. О. ЛОМОВА
Донецький національний технічний університет

СПІВВІДНОШЕННЯ ПРОЯВІВ АГРЕСІЇ ТА ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТУДЕНТІВ

Однією із актуальних тем психологічних досліджень, що набула в суспільстві широкого резонансу – є проблема співвідношення проявів агресії та професійного самовизначення студентів. Вибір майбутньої професії – одна з головних подій у житті людини. Невдалий вибір професії є суспільною проблемою. Оскільки, невдоволена своєю професією особистість не може продуктивно працювати та реалізувати весь свій потенціал. Правильний вибір професії зменшує плинність кадрів, збільшує продуктивність праці, знижує вартість підготовки кадрів. Таким чином, суспільство має бути зацікавленим у можливості для кожної людини визначитись у тій галузі трудової діяльності, де б вона змогла якнайповніше виявити свої індивідуальні особливості та реалізувати свої наміри.

Досліджуючи проблему вибору професії не можна не взяти до уваги праці вчених психоаналітичного напрямку, які підкреслюють провідну роль несвідомих факторів при виборі професії. З.Фройд, спираючи на принцип «задоволення і реальності», вважав професійну діяльність можливістю перемістити туди значну міру лібідозних компонентів – нарцисичних і агресивних [5].

При побудові нашого дослідження ми виходили з припущення, що існує зв'язок між проявами агресії та професійним самовизначенням студентів.

Мета дослідження: визначити і порівняти особливості агресивних і ворожих реакцій у студентів спеціальностей «менеджмент організацій», «правознавство», «психологія».

Дослідження проводилося на базі Донецького інституту психології та підприємства. У дослідженні брали участь студенти першого курсу спеціальностей «психологія», «правознавство» і «менеджмент організацій». Загальний обсяг вибірки склав 100 досліджуваних віком 17 – 18 років, з них: хлопців – 42, дівчат – 58.

У ході дослідження було використано методику діагностики показників та форм агресії А. Басса – А. Даркі. При статистичній обробці даних дослідження було використано коефіцієнт рангової кореляції Спірмена [4].

За результатами кореляційного аналізу була виявлена значуща позитивна кореляція між такими видами агресії і ворожості:

– непрямою агресією і образою (у якості значущого був прийнятий рівень $p=0,01$);

– роздратуванням і образою ($p=0,01$).

Крім того було визначено значущу позитивну кореляцію між таким виявом ворожості як підозрілість і індексом загальної агресивності ($p=0,05$). Індекс ворожості має значущу позитивну кореляцію із непрямою агресією і роздратуванням ($p=0,05$).

Таким чином, можна зробити висновок, що високий рівень образи тісно пов'язаний із непрямою агресією і роздратуванням, тобто суб'єкт із високим рівнем образи схильний до вияву агресії обхідним шляхом у вигляді злісних обмов, жартів, до агресії без спрямованості – вибуху лютості, що виявляється у крику, битті кулаками по столу тощо, а також виявляє готовність до вияву при найменшому збудженні гарячковості, різкості, грубості.

Встановлено середні показники індексу агресивності і ворожості по групам студентів спеціальностей «психологія», «правознавство» і «менеджмент організацій».

Найнижчий індекс агресивності спостерігається у студентів-психологів – 35%, у студентів-правознавців і студентів-менеджерів показники індексу агресивності приблизно однакові – 75%.

Найнижчий індекс ворожості спостерігається у студентів-правознавців – 25%, а найвищій – у студентів-психологів – 59%.

Таким чином, майбутні правознавці і менеджери більш схильні до виявів агресії, ніж майбутні психологи. У той час, як психологам більш притаманна ворожість, яка рідко знаходить вияви у прямій агресивній поведінці, а здебільшого реалізується у непрямій агресії і роздратуванні.

Висновки:

1. Різниця у показниках агресії, агресивності і ворожості по трьом групам досліджуваних, які є студентами різних спеціальностей, напевно, пов'язана із особливостями обраної професії.

2. Студенти спеціальності «психологія» при виборі даної професії, певно, здебільшого керувалися не тільки бажанням в майбутньому допомагати іншим людям вирішувати їх психологічні проблеми, але й бажанням навчитися приборкувати свої негативні емоції, по іншому ставитися до оточуючих та власної особистості.

3. Перед майбутнім юристом надалі буде ставитися задача сприяти збереженню порядку в суспільстві. У таких умовах людині необхідно буде використовувати агресію в тій або іншій соціально-схвалюваній формі.

4. Студенти спеціальності «менеджмент організацій» уже зараз виробляють лідерські якості, тому що в майбутньому хочуть керувати людьми на різних рівнях. Прагнення перевершити конкурента, вже зараз створює психологічну установку, спрямовану на досягнення успіху у майбутньому. Така ситуація вимагає вияву агресії, тому що менеджер – борець за виживання в умовах ринку.

Однак у будь-якому випадку агресія і агресивність не повинні сприяти розв'язуванню та наростанню конфліктів, а повинна втілювати себе у соціально-схвалюваних формах. Тому кожному майбутньому фахівцеві бажано переглянути своє ставлення до людей, життєвих ситуацій і власної особистості.

5. Результати проведеного нами дослідження дають змогу зробити висновок, що вибір професії багато в чому обумовлений індивідуальними якостями студентів, зокрема схильністю до тих чи інших агресивних виявів в їх поведінці.

Література

1. Борисова Е.М. Индивидуальность и профессия / Е.М.Борисова. – М.: Творческий центр, 2007. – 285 с.

2. Налчаджян А. Агрессивность человека / Альберт Налчаджян. – СПб.: Питер, 2007. – 736 с.

3. Райгородский Д.Я. Психодиагностика. Методики и тесты: учеб. пособ. [для студ. высш. учеб. завед.] / Д.Я.Райгородский. – Самара: БАХРА, 1998. – 672 с.

4. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В.Сидоренко. – СПб.: Речь, 1996. – 350 с.

5. Фрейд З. Введение в психоанализ: курс лекций / З.Фрейд; [пер. с нем. Г.Барышникова]. – СПб.: Питер, 2001. – 384 с.

УДК 159.9

А. В. МАНЖОС
Первомайский институт Одесского национального университета
им. И. И. Мечникова

ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ АРТ-ТЕРАПИИ НА СТАНОВЛЕНИЕ ПРФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

В условиях стремительных, зачастую кардинальных изменений политической, социально-экономической сфер, все актуальней становится проблема кризиса конструирования человеком собственной идентичности.

В связи с этим большое значение приобретает переживание идентичности в профессиональной сфере, так как человек осознавая, кто он, только тогда становится целостной личностью и может профессионально реализоваться [1, с. 7]. Особенно актуально изучение идентичности по отношению к студентам психологических факультетов, так как запрос в обществе на данную специальность увеличивается, а также личность психолога является главным «инструментом» для работы с клиентами.

Проблематикой идентичности и профессиональной идентичности занималось множество отечественных (Т. М. Буякас; Э. Ф. Зеер; М. В. Клищевская; К. А. Абульханова; Е. П. Ермолаева; Ю. П. Поваренков; Л. Б. Шнейдер; С. Е. Каплина) и зарубежных (С. Джошел; Т. Ллойд; Д. Сьюпера; З. Фрейд; К. Г. Юнг; В. Тэрнер) исследователей [1; 2; 3; 4]. Были рассмотрены вопросы: структуры идентичности, выделения различных типов идентичности, построения и детализации внутреннего образа профессиональной деятельности, этапы формирования идентичности у студентов-психологов, факторы, влияющие на становление профидентичности, роль социального окружения в формировании идентичности. Но на данный момент остается не достаточно раскрыт вопрос, о методах, помогающих становлению и формированию профессиональной идентичности у студентов – психологов. В частности, большой интерес вызывают арт-терапевтические методики, которые на наш взгляд наиболее просты и эффективны для использования в образовательной системе. Наличие потребности найти эффективные методы в развитии профессиональной идентичности и понимание изменений в личности будущего специалиста, обусловило выбор данной темы.

Становление личности Э.Эриксон рассматривает с точки зрения усиления «Я» и продвижения к «идентичности». Идентичность, означает чувство самотождественности, собственной истинности, полноценности, сопричастности миру и другим людям. Следовательно, профессиональная идентичность – многомерный и интегративный психологический феномен, обеспечивающий человеку целостность, тождественность и определенность, развивается в ходе профессионального обучения в пространстве процессов самоопределения, самоорганизации и персонализации, а также обусловливается развитием рефлексии [4, с. 139]. Значит, когда человек не способен раскрыть сущность своего «Я», он не сможет быть успешным в профессиональной деятельности.

Так, в исследованиях О. В. Жукалиной , была отмечена негативная динамика в развитии профидентичности студентов психологического факультета. На I, II, III, IV курсах студенты, представляют психолога исключительно с социально одобряемыми качествами, что не совпадет с образом реального человека. В результате формируется идеализированный образ профессионала, и студенты не могут идентифицировать себя с психологом. Жукалина отмечает, что такая тенденция, возможно, связана с эмоциональной незрелостью, отсутствием опыта и общей неготовностью выпускников к получению столь серьезных знаний в области психологии. А также особенностями современной образовательной программы подготовки психологов [3, с. 118].

Получить возможность скорректировать процесс становления профидентичности у студентов – психологов в учебном процессе можно за счет применения методов арт-терапии. Согласно В.Беккеру-Глошу, назначение арт-терапии не в том, чтобы выявлять психические недостатки или нарушения. Напротив, она обращена к сильным сторонам личности, а также обладает удивительным свойством внутренней поддержки и восстановления целостности человека [5, с. 38]. Процес арт-терапии служит связующим звеном между правым и левым полушарием, между сознательным и бессознательным. Такая ценная взаимосвязь возникает благадоря символу, как результату рисования, лепки, прослушивания музыки, создания историй и др. В работах З. Фрейда, К. Г. Юнга, В. Тэрнера, В. П. Топорова, А. Ф. Лосева, М. Мамардашвили, А. Пятигорского, Т. Буякас, Н. В. Кулагиной и др. авторов отводится ведущее место символу как связующему звену между психическими сторонами известного и неведомого ранее. Символ рассматривается как глубинная связь человека с миром, неосознаваемая на рациональном уровне, без которой человек не может обрести целостность. Символическая речь является одной из основ изобразительного искусства – она позволяет человеку зачастую более точно выразить свои переживания. Изобразительная деятельность дает возможность во многих случаях обходить «цензуру сознания», что позволяет обратиться к исследованию бессознательных процессов. Грегг М. Ферс указывает: «Сознание аналогично фокусировке глаза. Зона переферийного зрения – это область бессознательного, которое требуется перенести в сознание. А символ служит тем инструментом, который позволяет сфокусировать преферийное зрение и способствует движению психических содержаний с уровней бессознательного на уровень сознания» [6, с. 88]. Эта способность сознательного осмысления дает возможность понять человеку самого себя, даже самое глубинное, что есть в нем, а также принимать сознательное решение о своих действиях и выборе направления в жизни, происходит становление идентичности. В исследованиях Н. Р. Гулиной и Н. В. Дмитриевой была установлена положительная кореляционнаня связь между развитием символического сознания и становлением профидентичности у студентов – психологов. В ходе изучения, исследователи применяли арт-терапевтические занятия, в результате которых появилась положительная динамика продвижения к уровню достигнутой профессиональной идентичности у студентов-психологов. [2, с. 334].

Можно сделать вывод, что главной особенностью влияния методов арт-терапии на формирование профидентичности выступает их символическое содержание, которое расширяет границы понимания себя человеком. Таким образом, происходит развитие ценостно-смысловой сферы, которая выступает структурным компонентом профидентичности у студентов-психологов.

Литература

1. Буякас, Т.М. Основания и условия профессионального становлеия студентов-психологов / Т.М.Буякас // Вестн. Моск. ун-та. Сер 14. Психология. 2005. – № 2. – С. 7-17.

2. Гулина, Н.Р., Дмитриева Н. В. Актуализация символического сознания как условие становления профессинальной идентичности личности // Сибирская психология сегодня: Сборник научных трудов – Вып. 2. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2003. – С. 329-335.

3. Жукалина, О.В. Становление профессиональной идентичности студентов-психологов // Сибирская психология сегодня: Сборник научных трудов. – Вып. 2. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2003. –С. 118 – 123

4. Каган, М.С. Философия культуры: Становление и развитие: Учеб. Пособие/ Каган М.С., Сергеев К.А., Светлов Р.В. и др.; Под ред. Кагана М.С. и др.; Санкт-Петербург. гос. ун-т. – Изд-во Санкт-Петербург. Петербург. Ун-та, 1995. – 309с.

5. Лебедева, Л.Д. Педагогические основы арт-терапии / Л.Д.Лебедева. – Спб.: ЛОИРО, 2000. – 200с.

6. Грегг М. Ферс Тайный мир рисунка Исцеление через искусство – Перевод с англ –СПб Деметра, 2003 –176 с ил.

УДК 378 –155.9

Л. П. МЕЛЬНИК
Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
кандидат педагогічних наук, доцент
завідувач кафедри соціальної педагогіки і практичної психології

ВИВЧЕННЯ СЕНСУ ЖИТТЯ В СТУДЕНТІВ СОЦІОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ

На сучасному етапі соціокультурного розвитку українського суспільства, зокрема, інтенсивних змін в освітній сфері постає питання підготовки фахівців соціономічного профілю, від компетентності яких залежить результативність протікання соціальних процесів, урегульованість суспільних відносин, потужність діяльності соціальних інститутів, реалізація міжнародних і державних соціальних програм та проектів, готовність молоді до прояву активної громадянської позиції.

Напрямками професійної підготовки студентів соціономічного профілю є теоретичний, методичний та особистісний. Саме в рамках особистісного підходу нами було визначено, щона сучасному етапі найбільш актуальною виступає проблема глибинного переживання пошуку або втрати сенсу життя студентами, що навчаються за спеціальностями соціальна педагогіка, практична психологія. Адже, виходячи, з рівня сучасної світової науки та вітчизняних традицій саме ці спеціалісти покликанні супроводжувати підростаюче покоління у процесах самоідентифікації та самореалізації невідємник чинником яких є сенс життя.

Ряд вчених в різні періоди (К. А. Абульханова , О. С. Васильєва, Е. А. Демченко, Т. В. Максимова, В. Є. Чудновский, А. А. Бодальов, Н. Л. Карпова, Т. М. Титаренко та ін.) зі зростаючою активністю досліджують певні аспекти проблеми сенсу життя.

Об'єднання зусилля вчених цих двох напрямів, дозволяє встановити і описати взаємозалежності, що пов'язують один з одним сенс життя, який, будучи усвідомленим людиною, знаходить віддзеркалення в її вчинках і діях, і особливостях тієї вершини, на яку в своєму розвитку підіймається або не підіймається людина, керуючись цим сенсом.

Під сенсом життя в психології розуміється відображена в свідомості і переживаннях людини суб'єктивно значима для неї певна цінність, що перетворилася на головний регулятор її поведінки і стала її власною, найбільшою цінністю. В.Є.Чудновський зазначає, що сенс життя – особливе особистісне утворення, що має свою специфіку виникнення, свої етапи становлення, яке, маючи відносну стійкість і емансипованність від породжуючих його умов, може істотно впливати на життя людини, її долю.[9]

Людина швидше переживає сенс життя, а не дає йому інтелектуальну оцінку. Сенс – це щось приховане за зовнішнім, внутрішнє; або щось таке, що приносить практичну користь від якої-небудь діяльності. Поняття сенсу дуже близьке до поняття мети. Сенс можна розглядати і як мету, і як практичну користь або вигоду. В цьому випадку він пізнається тільки тоді, коли ми його втрачаємо.

Втрата сенсу це екзистенційна криза (екзистенційний вакуум), за В. Франклом «внутрішня пустота», «переживання прірви». Відтворюючи сенс, людина реалізує сама себе. Пошук сенсу життя є актуальним для людини на будь-якому етапі вікового розвитку. Особливого значення він набуває в період «подвійної кризи» – вікової та соціальної [11].

Дослідження особливості життєвого сенсу саме в студентів соціономічного напряму є актуальним, оскільки, молоді люди стають перед професійним, моральним та іншими виборами. Вони прагнуть до пошуку життєвого сенсу. В цьому віці сенс кристалізується, молодь визначається у своїх прагненнях. Щодо теоретичного огляду питання пошуку сенсу життя в юнацькому віці можна зазначити, що у даний період відбувається рефлексія власного життєвого шляху, з'являється потреба реалізувати себе, тобто стати людиною, яка зробила саму себе.

Нереалізована потреба пошуку сенсу життя проявляється у станах напруги і може призвести до виражених нервових розладів. В. Франкл [11] у своїх дослідженнях показав, що відсутність сенсу життя породжує вже в юності стан «ноогенного неврозу» – відчуття пустоти, що призводить до виникнення думок про самогубство або до самого самогубства (аутоагресія).

А. Маслоу, вважає, що задоволення вищих потреб, їх виникнення пов'язане із задоволенням нижчих та є можливим лише за цієї умови. В. Франкл дотримується іншої точки зору. Потреба в самоактуалізації, яка виражається у формі пошуків людиною сенсу життя, виступає на перший план, незважаючи на те, чи задоволені «нижчі» потреби. Потяг до пошуку та реалізації людиною сенсу життя дослідник розглядає як природжену потребу, притаманну всім людям, як основна рушійна сила поведінки та розвитку особистості. В. Франкл узагальнив основні шляхи, з допомогою яких людина може зробити своє життя осмисленим: по-перше, це те, що людина дає світу (творчість та її результати); по-друге, це те, що людина бере від світу (переживання цінностей); по-третє, позиції, які людина обирає відносно того, що вона не в змозі змінити, а може лише оцінити [11].

Відповідно до цього відокремлюють 3 групи смисложиттєвих цінностей: цінності творчості, цінності переживання та цінності відношення. Сутність цінностей творчості становить праця, яка є внеском у суспільство, а не просто виконання певних функцій. Тобто, не від нашої професії, а від нас самих залежить, чи самореалізуємося ми на роботі.

Серед цінностей переживання В. Франкл особливо виділяє кохання, яке, на його думку, не осліплює, а навпаки, робить людину зрячою. Кохання дозволяє побачити те, що є лише можливістю. Третя група цінностей стосується ставлення людини до свого життя. Те, як вона сприймає тягар долі, мужність, яку виявляє у стражданнях та випробуваннях. Отже, людина завжди в змозі віднайти сенс свого буття за будь-яких обставин [11].

Сенс життя, як найбільш узагальнений регулятор життя людини, може існувати у двох формах: як свідоме уявлення людини щодо головних цілей та цінностей її існування і як реальна спрямованість її життя на реалізацію певних цілей та цінностей. Сенс життя так чи інакше притаманний людині зовсім не обов'язково як розгорнута «філософія життя», а здебільшого як віра у певні цінності, що утворюють стрижень особистості і не дозволяють життю людини розпастися на непов'язані між собою етапи існування. Хоча сенс життя і осмислює людські справи і може надихати людину на істинно великі справи, але, навпаки, жодна справа не може осмислити сама по собі людського життя.

Питання про сенс життя зароджується спочатку у вигляді неясної мрії, а потім виростає в уявлення про певну життєву перспективу, майбутнє самовизначення, життєвий ідеал тощо. Смисложиттєві роздуми в юнацькому віці спрямовані у майбутнє, на пізнання свого життєвого призначення, а відповідь на це питання звичайно розгортається у системі конкретних життєвих планів, які старшокласник має намір реалізувати. У цьому віці питання про сенс життя (для чого?) не відділяється від уявлень про життєві цілі (що робити?).

Життєва позиція невід'ємна від світогляду особи. Світогляд – це погляд на світ в цілому, система уявлень про загальні принципи і основи буття, життєва філософія людини, підсумок всіх його знань. Когнітивними (пізнавальними) передумовами формування світогляду є засвоєння визначеної й вельми значної суми знань (не може бути наукового світогляду без оволодіння наукою), а також здібність індивіда до абстрактного теоретичного мислення, без чого розрізнені спеціальні знання не складаються в єдину систему.

Але світогляд не просто логічна система знань, а система переконань, що виражають ставлення людини до світу, його головні ціннісні орієнтації. З когнітивної точки зору світогляд характеризується тим, наскільки правильно і глибоко він відображає об'єктивний світ; він може бути істинним або помилковим, науковим або релігійним, матеріалістичним або ідеалістичним. З аксіологічної (ціннісної) точки зору світогляд характеризується тим, в якому напрямі він орієнтує людську діяльність; він може бути прогресивним або реакційним, оптимістичним або песимістичним, активно-творчим або пасивно-споглядальним.

Юність особливо важлива для становлення світогляду, тому що саме в цей час дозрівають і його когнітивні, і його особові передумови. Юнацький вік характеризується, не просто збільшенням об'єму знань, але й величезним розширенням розумового кругозору молодих людей, появою у них теоретичних інтересів і потреби звести різноманіття конкретних фактів до не багатьох загальних регулятивних принципів. Зрозуміло, конкретний рівень знань, теоретичних здібностей, широта інтересів у юнаків вельми неоднакові, але якісь зрушення в цьому напрямі спостерігаються у всіх, даючи могутній поштовх юнацькому «філософствуванню». Не менш істотною є особистісний бік справи. Як справедливо зазначив К. Обуховський [8], потреба в сенсі життя в тому, щоб усвідомлювати своє життя не як серію випадкових, розрізнених подій, а як цілісний процес, що має певний напрям, спадкоємність і сенс, – одна з найважливіших орієнтованих потреб особистості. У юності, коли людина вперше стає перед свідомим вибором життєвого шляху, ця потреба усвідомлюється особливо гостро.

Юнацьке ставлення до світу має переважно яскраво виражене особистісне забарвлення. Явища дійсності цікавлять юнака не самі по собі, а у зв'язку з його власним ставленням до них. Світоглядний пошук включає соціальну орієнтацію особи, усвідомлення себе як частинка, елементу соціальної спільності (класу, прошарку, соціальної групи) і вибір свого майбутнього соціального положення і способів його досягнення.

Питання про сенс життя ставиться в ранній юності глобально, і на нього чекають універсальної, придатної для всіх, відповіді.

Труднощі юнацької рефлексії про сенс життя в правильному поєднанні того, що А. С. Макаренко називав ближньою і дальньою перспективою [3]. Розширення тимчасової перспективи в глибину (охоплення тривалих відрізків часу) і в ширину (включення свого особистого майбутнього в коло соціальних змін, що торкаються суспільства в цілому) – необхідна психологічна передумова постановки світоглядних проблем. Діти і підлітки, описуючи майбутнє, говорять переважно про свої особисті перспективи, тоді як юнаки висувають на перший план соціальні, загальні проблеми. З віком збільшується уміння розмежовувати можливе і бажане. Здатність відстрочити безпосереднє задоволення, трудитися заради майбутнього, не чекаючи негайної винагороди, – один з головних показників морально-психологічної зрілості людини.

Здійснений аналіз літературних джерел дав змогу виділити найсуттєвіші особливості життєвого сенсу в осіб юнацького віку. А саме, потреба в сенсі життя в молодих людей усвідомлюється особливо гостро, юнацьке ставлення до світу має переважно яскраво виражене особистісне забарвлення. Юнаки і дівчата прагнуть приносити людям користь, жити активним суспільним життям. В юності світоглядні питання вирішуються найбільш категорично. Питання про сенс життя ставиться в юності глобально, і на нього чекають універсальної відповіді.

Для всебічного вивчення проблеми пошуку сенсу життя, крім теоретичних досліджень необхідні також і експериментальні дослідження, які направлені на виявлення особливостей становлення, впливу на долю і прояву сенсу життя людини в сучасному суспільстві.

У нашому дослідженні брали участь 40 студентів соціономічного профілю. Обстеження проводилось з метою з'ясувати особливості становлення та динаміки життєвого сенсу.

В ході дослідження ми дослідили гендерні психологічні особливості сенсу життя студентів.

Аналіз даних експериментального дослідження дав зробити наступні узагальнення: студенти усвідомлюють різницю між загальним і власним сенсом; сенсом життя великої кількості молодих людей є навчання, друзі, спілкування з протилежною статтю; в представників чоловічої статі на становлення сенсу, більше впливає особистий життєвий досвід, а на представниць жіночої статі впливають думки, з цього приводу батьків, що свідчить про схильність юнаків до самостійності та незалежності, а дівчат до певної залежності, покірності, поваги до старших та більшої поваги до традицій; хлопців більше цікавлять проблеми пов'язані з матеріальним благополуччям, також вони на відміну від дівчат сенс життя вбачають в певній діяльності, роботі; в хлопців інтернальний рівень контролю загалом вищий ніж у жінок, це пов'язано з тим, що чоловіки більше відчувають свою відповідальність за життєві події, краще відчувають свою силу, більше поважають себе; в дівчат погляди на життя є більш оптимістичними, ніж у жінок; дівчата не вважають себе відповідальними за події, які відбуваються в їхньому сімейному житті, вважають причиною значимих ситуацій, які виникають в сім'ї не себе, а своїх партнерів, депресивні прояви в дівчат пов'язані з невизначеністю у житті.

Результати дослідження свідчать про виключення професійного сенсу у респондентів, що в свою чергу потребує підвищеної уваги до формування в особистісному компоненті підготовки фахівців соціономічного напряму професійної мети. Досягти цього можна за допомогою педагогічних технологій в ході навчально-виховного процесу, які включають себе: діяльнісно-творчій характер занять, спрямованість форм та методів навчання на підтримку індивідуального розвитку студентів, надання їм вільного, захищеного простору для ухвалення самостійних рішень, різноманітність способів, форм і прийомів творчого самовираження особи в її професійній ідентифікації.

Очевидним є той факт, що наше дослідження є певною науковою розвідкою щодо дослідження сенсу життя студентів соціономічного профілю, тому перспективою подальшого пошуку у напрямку дослідження може бути конкретизація компонентів професійного сенсу майбутнього соціального педагога та практичного психолога.

Література

1. Абульханова К.А. Проблема индивидуальности в психологии / Психология индивидуальности: новые модели и концепции// Коллективная монографияпод ред. Е.Б. Старовойтенко, В.Д. Шадрикова. М.: МПСИ, 2009, С.14-36.
2. Безпалько О. В. Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю в територіальній громаді: теоретико-методичні основи: монографія / О. В. Безпалько. – К. : Науковий світ, 2006. – 363 с.
3. Васильева О.С. Изучение основных характеристик жизненной стратегии человека / О.С. Васильева, Е.А. Демченко // Вопросы психологи. – 2001. – N 2. – С. 74-85.
4. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: Наук.-метод. збірник / Ред. кол.: Н. Софій (голова), І. Єрмаков (керівник авторського колективу і науковий редактор) та ін. – К.: Контекст, 2000. – 336 с.
5. Максимова Т.В. Смысл жизни и индивидуальный стиль педагогической деятельности // Мир психологии. – 2001. – N 2. – С. 114-118.
6. Маслоу А. Психология бытия. – М., 1997. – С. 33-67.
7. Низковська О. Формування життєво компетентної особистості // Дошкільне виховання. – 2005. – N 12. – С. 10-11.
8. Обуховский К. Психология влечений человека.. – М., 1972. – 268с.
9. Психолого-педагогические и философские аспекты смысла жизни: Материалы I-II симпозиумов ПИ РАО / Под ред. В.Э. Чудновского, А.А. Бодалева, Н.Л. Карповой. – М.: Изд-во РАО, 1997. – С. 34-67.
10. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості у межах і за межами буденності. – К., 2003. – 375 с.
11. Франкл С. А. Смысл жизни // Вопр. философии. 1990. № 6. – С.14-16
12. Ямницький В. Психологія життєтворчої активності особистості: Монографія. – Одеса: СВД Черкасов М.П., Рівне: РДГУ, 2004. – 360 с.

УДК 159.922.8

Н. В. МИХАЛЬЧЕНКО
Первомайський інститут
Одеського національного університету ім. І. І. Мечникова

РОЛЬ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВИКЛАДАЧА В РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНОЇ РЕФЛЕКСІЇ У СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

Одним із стратегічних завдань реформування освітньої галузі є запровадження мобільної системи підвищення професіоналізму викладачів вищих навчальних закладів, спрямованої на розвиток у них психологічної компетентності, інтелектуального потенціалу, здатності до ефективної науково-педагогічної діяльності в умовах реалізації всіх напрямків Болонського процесу.

Аналіз наукової літератури свідчить, що проблема професійної компетентності викладача постійно привертає до себе увагу і деякі науковці розглядали її окремі аспекти (К.О.Абульханова-Славська, Б.Г.Ананьєв, Г.О.Балл, І.Д.Бех, В.С.Біблер, І.А.Зязюн, О.М.Леонтьєв, С.Д.Максименко, В.Д.Шадріков).

Крім того, теорію і експериментальні дослідження саме педагогічного колективу розвивали такі автори, як О.В.Петровський, В.В.Шпалинський, Г.М.Андрєєва, А.І.Донцов, Л.І.Уманський, Н.Н.Обозов.

Науково-педагогічна діяльність на ниві вищої освіти є важливою і потрібною. Саме через освіту формується особистість, майбутнє держави та її культури. Процес навчання – це зворотній процес, процес постійної взаємодії між викладачем та студентом. В умовах сьогодення якість цього процесу залежить від рівня готовності і викладача, і студента до співпраці.

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

Сучасний етап розвитку суспільства, який характеризується автоматизацією майже усіх сфер професійної діяльності, запровадженням нових технологій, народженням парадигм та концепцій, зумовлює появу двох зустрічних тенденцій розвитку ринку праці та професійного простору в цілому: з одного боку, можна сказати про переорієнтацію, заміну монопрофесіоналізму на поліпрофесіоналізм; з іншого – спеціальні технології передбачають наявність вузькоспрямованих спеціалістів так званого «закритого світу».

Звичайно, таке протиставлення привносить певні коливання і у сферу професійної самосвідомості – зміщуються профілі спеціалістів, а відтак професійні та особистісні якості набувають нового змісту. Зазначені процеси природно не можуть не відображатися на професійній самооцінці, оскільки значних змін зазнають самі еталони та критерії оцінки фаховості.

У психологічній літературі з проблем юності простежуються різні підходи до з'ясування вікових меж, основних суперечностей і новоутворень цього віку. Більшість дослідників обмежує зрілу юність періодом від 18 до 20 років [2;3;5;7;8;10].

В цьому віці молода людина мусить самостійно приймати та реалізовувати рішення, розробляти життєві плани, будувати власне життя. Вона переходить від пізнання світу до його перетворення, починає активно самоутверджуватись у професійній діяльності.

Вибір професії та навчання у вищій школі свідчать про професійне самовизначення людини [6,с.258]. Це дуже непростий і важливий етап, оскільки від правильного вибору професії залежить майбутнє людини, її самореалізація, задоволеність життям. Професійне самовизначення відбувається з урахуванням життєвих цінностей особистості. Якщо головним для неї є суспільний престиж, визнання, то професію вона обирає, орієнтуючись на існуючу в суспільстві моду щодо професій. При виборі професії зважають і на соціальні, матеріальні вигоди (соціальний статус, заробітну плату, пільги та ін.).

Нерідко професійний вибір є результатом пасивної згоди з бажанням батьків або романтичного, некритичного інтересу до певної професії. Цілком імовірно, що такий вибір може спричинити у майбутньому глибокі розчарування, спонукати людину до пошуків себе у професії, стримувати її соціальний та особистісний розвиток. З огляду на це важливо, щоб професійне самовизначення відбувалося свідомо, на основі всебічного врахування уподобань, здібностей, можливостей особистості, відповідності їх вимогам спеціальності, що обирається.

Вищий навчальний заклад є найважливішим етапом освоєння професії, початком професійного становлення [6,с.258]. Воно полягає в активному, свідомому утвердженні людини у професійній позиції на основі засвоєння певної системи знань, норм, цінностей, оволодіння професійними уміннями. В зрілому юнацькому віці відбувається адаптація студента-новачка до навчального закладу, діяльності в умовах вищої школи. Колишній школяр мусить суттєво перебудувати свої уявлення про навчання, звички, поведінку, на нових засадах забезпечити власну самоорганізацію.

Самоактуалізація, реалізація професіоналізму, орієнтація на успішність роботи зі студентами не може бути здійснена поза колективної роботи викладача, його спілкування і взаємодії як зі студентами, так і з колегами.

Сьогодні виникла нагальна необхідність створення сприятливих умов для оволодіння підростаючою особистістю досвідом здійснення самоперетворювальних змін, саморозвитку, що можливо, на нашу думку, на основі рефлексії особистості.

На основі розвитку рефлексивних складових особистості формується уявлення про своє «Я». Вагому роль у формуванні «Я» суб'єкта відіграє механізм ідентифікації як емоційно-когнітивний процес ототожнення суб'єкта себе з іншим суб'єктом, групою людей, образом чи символом.

У розумінні іншої людини важливу роль відіграє ступінь розвитку уяви, що дає нам змогу подумки посісти місце партнера по спілкуванню. Вміння бачити ситуацію не тільки своїми очима, а й очима партнера має назву рефлексії. Здатність до рефлексії формується в суб'єкта міжособистісного розуміння поступово і розвинена в різних людей неоднаково. Особистісна рефлексія – заглиблення у світ власних вчинків, почуттів, переживань, співвіднесення з навколишньою дійсністю [6,с.243]. Особистісна рефлексія є здатністю людини осмислювати свої спонуки, прогнозувати наслідки своїх дій для себе та інших, узгоджувати свої цілі з засобами їх досягнення.

Важливу роль у прийнятті рішень про кар'єру відіграє соціально-психологічний реалізм – здатність визначати відповідність свого Я соціальному простору, з яким пов'язане професійне зростання [6,с.260]. Впливають на рішення про кар'єру і такі психологічні утворення, як концепція свого життя і Я-концепція. У зв'язку з цим важливо допомогти молодій людині виробити адекватне уявлення про своє життя і про себе, що є важливою передумовою успішного здійснення життєвих намірів.

Розв'язування життєвих завдань передбачає прогнозування, орієнтацію на майбутнє й усвідомлення, наскільки є можливим втілення конкретних планів. Для цього людині потрібно мати уявлення про діяльність, з якою вона збирається мати справу, осмислити і вибудувати проект свого майбутнього. За таких умов її теперішнє, справи найближчої і віддаленої перспектив сприйматимуться як конкретні кроки до нього.

Розвиток власних якостей дасть змогу сформувати справжню освічену особистість практичного психолога, який характеризується позитивною «Я-концепцією» професіонала та високим рівнем розвитку особистісної рефлексії. Зріла юність може оперувати гіпотетичними твердженнями, уявленнями, які фігурують тільки у думках, незалежно від можливості їх конкретно перевірити. Такі когнітивні орієнтації задовольняють потребу юної людини щодо формування змісту ідентичності, оскільки з-поміж багатьох можливих та уявних зв'язків вона повинна обирати завжди конкретні. Ці її вибори стосуються особистісних, професійних, сексуальних та ідеологічних обов'язків.

Таким чином, психологічна культура викладача та професійні міжособистісні відносини будуть спрямовані на розвиток особистісної рефлексії та професійну самосвідомість майбутнього фахівця.

Література

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-методичний посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.

2. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб. / О.В.Скрипченко, Л.В.Долинська, З.В.Огороднійчук та ін. – К.: Просвіта, 2001.– 416с.

3. Кутішенко В.П. Вікова та педагогічна психологія (курс лекцій): Навчальний посібник. – Київ: Центр навчальної літератури, 2005. – 128 с.

4. Михальченко Н.В. Вплив педагогічної діяльності вчителя на розвиток патріотичної рефлексії дітей молодшого шкільного віку// Матеріали Першої Міжнародної науково-практичної конференції /Науковий потенціал світу – 2004/ Том 53/ Психолого-виховні проблеми розвитку особистості в сучасних умовах. – Дніпропетровськ: Наука і освіта, 2004. – С.33-36.

5. Прядко Н.О. Проблема психологічної готовності вчителя до професійної діяльності // Матеріали Першої Міжнародної науково-практичної конференції «Науковий потенціал світу 2004». Том 53. – Дніпропетровськ: Наука і освіта, 2004. – 62с.

6. Савчин М.В., Василенко Л.П. Вікова психологія: Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2005. – 360 с.

7. Эриксон Э. Идентичность: юность, кризис. – М, 1996. – 364с.

УДК 159.922.8

О. М. МОЛЧАНОВА
Кіровоградський кібернетико-технічний коледж

ПРОЯВИ СУМЛІННОСТІ ОСОБИСТОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Актуальність дослідження. Одним із стратегічних завдань сучасного реформування вищої освіти є її переорієнтація на особистісний розвиток студента, формування в нього не тільки загальнопрофесійних якостей, а й загальнолюдських. Нові суспільні відносини немислимі без формування відповідного типу особистості, якій були б притаманні такі характерологічні риси як чуйність, гуманність, співпереживання, добросовісність, старанність. Всі ці риси яскраво поєднуються в одній, яка завжди була характерною рисою національного українського менталітету – сумлінності. Сумлінною людиною називають ту, яка має розвинуте почуття совісті. Сумлінна людина ставить перед собою високі моральні вимоги, вона уважна і чуйна до оточуючих, поводиться пристойно навіть за відсутності зовнішнього контролю.

Основні результати теоретичного аналізу проблеми. Сумління, як вказано в словнику української мови [11], – усвідомлення й почуття моральної відповідальності за свою поведінку, свої вчинки перед самим собою, людьми, суспільством; моральні принципи, погляди переконання. Таке ж визначення пропонується й совісті. Ці концепти етичної сфери виступають в українській мові синонімами. Поняття «совісті» існує практично у всіх європейських мовах, але тільки в українській воно має два лексичні втілення. Обидва слова можуть бути перекладеними як спів-знання, спів-розуміння.

Не зважаючи на велику цікавість дослідників до зазначеного феномену, на сьогодні, не існує однозначного погляду на цю проблему. Совість (сумління) розглядають як найскладнішу форму моральної самосвідомості, інтегративне особистісне утворення, яке пов'язане зі здатністю особистості усвідомлювати

суспільні вимоги і очікування, відповідно до яких контролювати свою поведінку, самостійно формулювати для себе моральні обов'язки, вимагати від себе їх виконання та провадити самооцінку зроблених вчинків [2; 5; 6; 9]. Переживання совісті завжди пов'язане з переживанням негативних моральних почуттів – сорому, каяття, вини, які виступають простішими формами моральної самосвідомості. Основою розвитку совісті вчені визначають різні структурні складові. Втім, узагальнивши які можна виділити найважливіші: самоконтроль (М.Й.Боришевський, І.Д.Бех, І.С.Булах, А.П.Вардамацький, І.С.Кон, Г.С.Нікіфоров); відповідальність (І.Д.Бех, І.С.Булах, В.К.Демиденко, О.Г.Дробницький, О.С.Шимановський); співчуття, співпереживання (Т.І.Пашукова, Т.І.Флоренська); моральна саморефлексія та самооцінка (І.Д.Бех); моральні знання, які переросли в моральну потребу та стали моральними цінностями (І.Д.Бех, А.Т.Москаленко, Т.М.Титаренко, О.С.Шимановський).

Всі психологічні складові, які об'єднує цей феномен, починають розвиватись з моменту появи моральної самосвідомості особистості, ускладнюючись з віком. Когнітивний компонент сумління проявляється в дошкільному віці першими «моральними інстанціями» (Д.Б.Ельконін), трансформуючись надалі в моральні цінності та переконання. Емоційний компонент виражається в переживанні сорому та вини, як більш складної емоції; в підлітковому віці особистість стає здібною до переживання відповідальності, в юнацькому – емпатії. Поведінковий компонент проявляється спочатку в нестійких моральних проявах (дошкільний та молодший шкільний вік), появі самоконтролю (підлітковий вік) та формуванні моральної саморегуляції (юнацький вік). Всі названі компоненти, тісно переплітаючись та взаємно впливаючи один на одного, формують моральне Я особистості, її моральний світогляд. Це відображення, загальне розуміння світу, людини, суспільства, ціннісне ставлення до них, які й визначають моральну орієнтацію особистості. Моральне Я виступає центром моральної свідомості, а його формування – істотним показником зрілості особистості. Вищим морально-психологічним регулятором світовідношення у структурі світогляду людини виступає совість.

В юнацькому віці, на думку Л.І.Божович, під впливом потреби самовизначення, з одного боку, і на основі психологічних особливостей, які виникли в підлітковому віці (мислення в поняттях та описаних вище особливостях особистості) – з іншого, особистість починає усвідомлювати в загальних моральних категоріях і свій досвід і досвід навколишніх, починає виробляти свої власні, достатньо узагальнені погляди на мораль, у неї актуалізується моральна самосвідомість. В юнаків виникає більш високий рівень узагальнення, на якому засвоюються моральні знання та виникає свідома потреба виробити свої погляди на питання моралі; моральні поняття набувають більшого особистісного навантаження з відповідним емоційним ставленням до них.. Особистість цього віку більш вільна від імперативності зовнішніх впливів й внутрішніх прагнень, та більш схильна до дій, які відповідають свідомо поставленим цілям [3]. В своїй поведінці старшокласник, як зазначає І.Ю.Кулагіна, все більше орієнтується на власні погляди, переконання, які формуються на основі набутих знань та життєвого досвіду. Знання про оточуючий світ та норми моралі об'єднуються в його свідомості в цілісну картину, через що моральна саморегуляція стає більш повною та усвідомленою. Стабілізація особистості юнацького віку пов'язана з виробленням світогляду, який будується на основі інтелектуального розвитку, що супроводжується накопиченням і систематизацією знань про світ та інтересу до особистості і рефлексії, констатує вчена [8].

В юнацькому віці підвищується цінність особистості (як власної так і оточуючих), як доводить І.С.Кон. Для юнаків та дівчат характерний пошук себе та самовизначення, які пов'язані з формуванням у них світогляду. Світоглядний пошук включає в себе і соціальну орієнтацію юнаків та дівчат, тобто усвідомлення себе часткою, елементом соціальної спільноти. Вони починають шукати відповіді на питання не ким бути (вибір професії), а яким бути. Адже, світогляд – це не стільки логічна система знань, скільки система переконань, яка відображає ставлення людини до світу, її ціннісні орієнтації, констатує вчений[7].

На появу в юнаків і дівчат більш цілісних уявлень про себе й особистість іншої людини, зростання самокритичності до себе та інших, збільшення вимог до морального обличчя ровесників і дорослих звертає увагу в своїх дослідженнях Л.В.Потапчук. У юнаків, на її думку, зростає рівень самоконтролю та саморегуляції своєї поведінки, змінюються форми виявлення власних почуттів. Особистості ранньої юності властива вища емоційна чутливість, здатність співпереживати, розуміти й відгукуватись на переживання іншої людини, особливо ровесників. Через збільшення самоконтролю юнаки та дівчата критично оцінюють та контролюють свою поведінку, довільно спрямовуючи і перебудовуючи її у бік дотримання соціально-ціннісних і особистісно-значущих норм і правил людських взаємин [10].

В юнацькому віці особистість знаходиться на найвищому рівні розвитку моральної саморегуляції, яка являє собою відносно зрілу та стійку систему, як вказував М.Й.Боришевський. Її особливостями є визначеність цілей моральної поведінки та включеність мотивів саморегуляції поведінки в широкий соціальний контекст. Одним із найважливіших внутрішніх механізмів моральної саморегуляції, на думку вченого, є моральні переконання, які набувають системного характеру [4]. Але становлення моральної саморегуляції поведінки особистості досягає своєї мети лише в тому випадку, коли моральні цінності суспільства стають для неї суб'єктивно значущими, перетворюючись в її власну потребу, у внутрішні регулятори поведінки, як зазначила Н.М.Апетик. Наявність такого базового компонента в моральній самосвідомості як моральні переконання, на думку вченої, забезпечує людині усвідомлення власної поведінки та її аналіз з точки зору моральних знань [1].

Совість (сумління) в процесі морального розвитку особистості проявляється стійкими особливостями морально-духовної поведінки в різних життєвих ситуаціях, які формують сталу моральну рису – сумлінність. Основними умовами розвитку сумлінності особистості в юнацькому віці є наявність стійких моральних переконань та ціннісного ставлення (до себе, до інших, до моральних норм). Механізмами формування сумлінності виступають моральна саморефлексія та моральна саморегуляція. Так як ці процеси найактивніше розвиваються в юнацькому віці, то можна припустити, що формування сумлінності як стійкої риси совісної особистості актуалізується саме в зазначеному віці.

Висновки. Сумлінність як моральна риса совісної особистості формується в процесі її морального розвитку та проявляється стійкими особливостями морально-духовної поведінки в різних життєвих ситуаціях. В юнацькому віці з'являються більш цілісні уявлення про себе й особистість іншої людини, утворюються особисті цінності, які виступають моральними потребами; зростає рівень відповідальності, самоконтролю та саморегуляції своєї поведінки. Всі ці зміни вказують на формування сумлінності як стійкої моральної риси особистості в юнацькому віці.

Література

1. Апетик Н.М. Моральна саморегуляція як умова попередження девіантної поведінки підлітків. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук. Чернівці, 2001. – 231 с.

2. Бех І.Д. Виховання особистості: Підручник. – К.: Либідь, 2008. – 848 с.

3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском воздасте. – Москва, 1968. – 560 с.

4. Боришевский М.Й. Развитие саморегуляции поведения школьников. Диссертация в форме научного доклада на соискание ученой степени доктора психологических наук. Киев, 1992. – 77 с.

5. Булах І.С. Психологія особистісного зростання підлітка: Монографія. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2003. – 340 с.

6. Демиденко В.К. Совість: Навчально – методичний посібник / Міністерство освіти і науки України, науково-методичний центр середньої освіти. – Київ, 2000. – 86 с.

7. Кон І.С. Психология ранней юности: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с

8. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов Высших учебных заведений. 2-е узд. – М.: ТЦ Сфера, 2009. – 464 с.

9.Новейший психологический словарь / В.Б.Шапарь, В.Е.Россоха, О.В.Шапарь; под.. общ. Ред. В.Б.Шапаря. – Изд. 2-е – Ростов н/Д.: Феникс, 2006. – 808 с.

10. Потапчук Л.В. Психологічні особливості становлення особистісної зрілості старшокласників. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук. Луцьк, 2001. – 205 с.

11. Радзієвська Т.В. Сумління й совість крізь призму української мови // Мовознавство, 1, 1999. – С.31-39.

УДК 378

Л. С. МОСКАЛЕНКО
Полтавський національний педагогічний університет ім. В. Г. Короленка

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД СТАНОВЛЕННЯ У СТУДЕНІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ СОЦІАЛЬНОГО СТАТУСУ СПЕЦІАЛІСТА

Прийняття на кожному етапі життєвого шляху нових та залишення старих соціальних ролей, адаптація до зміни їх змісту й співвідношення, вимагає від особистості відповідної підготовки. В той же час, відкритою в практичному плані залишається проблема визначення психологічних механізмів становлення соціального статусу особистості. Належність індивіда до певного вікового прошарку визначає спосіб його життя через належність до певних соціальних груп та місця, яке він у них займає, функцій, які виконує (Б.Г. Ананьєв, О.Г. Асмолов, Л.І Божович, М.Й. Боришевський, Л.С. Виготський, А. Коссаковський, І.С. Кон, Г.С. Костюк, Л.А.Логінова, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубінштейн ін.). Зміна місця особистості у системі суспільних відносин та спричинена нею криза особистісного розвитку стає етапною подією на життєвому шляху особистості, призводить до суттєвих змін у сфері її свідомості та самосвідомості (Л.І. Анциферова, М.Й. Боришевський, Н.В.Волкова, Т.Б. Карцева, Н.А. Логінова, С.Д. Максименко, Т.М. Титаренко ін). **Мета статті** – дати психологічний аналіз соціального статусу особистості та описати програму психологічного супроводу процесу становлення у студентів вищої школи соціального статусу спеціаліста.

Термін статус утворюється від латинського дієслова statuer, що означає «розташувати», «встановити». Латинське слово statutum позначало встановлені правила поведінки, устав і регламентацію. Поняття соціального статусу у сучасній літературі включає обидва вказаних моменти: а) положення, що займає людина, і б) права та обов'язки, що їй пред'являються [5]. О.В. Харченко зазначає, що сутнісними ознаками соціального статусу в контексті взаємодії особи і суспільства є: єдність об'єктивного й суб'єктивного; детермінація цим феноменом соціальних переміщень та соціальної мобільності; сполучення

індивіда із соціальною структурою та його невід'ємність від характеристик соціальних груп та колективів [6]. Міждисциплінарні характеристики поняття соціального статусу людини зводяться до таких положень: суспільно значимі відмінності між людьми мають біологічну та соціальну природу і типізуються у системі соціальних ознак індивіда; соціальні ознаки індивіда утворюють ієрархію відповідно цінностей певного суспільства у певний період; соціальні ознаки індивіда неоднорідні у різних відношеннях, групуються у комплекси ознак і можуть бути виміряні; соціальний статус людини розкривається у рольових, дистанційних та нормативних характеристиках поведінки, зумовлених соціально-економічними та культурно-етичними факторами суспільного життя; рольові, дистанційні та нормативні характеристики поведінки відображаються у стратегіях і засобах невербального і вербального спілкування [2].

На думку Т.Шибутані, соціальний статус, яким би він не був низьким, важливий, тому що без нього людина не має прав по відношенню до інших. Володіння статусом дозволяє людині очікувати і вимагати певного ставлення з боку інших людей. Б.Г. Ананьєв розглядав соціальний статус особистості як вихідний момент її структурно-динамічних властивостей. На основі статусу і у постійному взаємозв'язку з ним будуються системи а) суспільних функцій-ролей та б) цілей і ціннісних орієнтацій [1]. Як зазначає Н.І. Сарджвеладзе [5], опис природи соціального статусу спирається на послідовне виділення полярно-протилежних ознак. Перш за все, необхідно з'ясувати, які соціально-типові статусно-рольові ознаки певного соціального статусу задані особі, а потім, що і як оволодівається і «створюється» людиною в плані своєї статусної належності. В процесі подальшої конкретизації з'ясовується, у контексті яких типів відносин – формальних чи неформальних – можна говорити про «заданість» і «створюваність» певного соціального статусу. Ще більш конкретно і повно статусно-рольові особливості даної особи як носія певного соціального статусу виступають, якщо врахувати, в рамках яких за величиною (великих чи малих соціальних) груп функціонує дана людина як носій статусних функцій.

Аналіз конкретного соціального статусу спеціаліста у певній галузі праці передбачає розкриття таких його характеристик: ступінь авторитетності та престижності професійного статусного положення, його місце у системі соціальної стратифікації певного суспільства у конкретний історичний час; обсяг і зміст прав, привілеїв та обов'язків спеціаліста; міра «заданості-створюваності», «формальності-неформальності» статусно-рольових функцій спеціаліста; специфіка професійних соціальних груп, у контексті яких конструюється соціальний статус; особливості індикації соціального статусу (одяг, житло, манери, способи проводження часу носіїв статусу тощо); оцінка соціального статусу (демонстрація поваги/неповаги, дотримання/недотримання ввічливості) та соціальні санкції у міжособистісній взаємодії.

Оптимізація внутрішніх умов становлення соціального статусу спеціаліста у студентів вищої школи здійснюється через формування у них, по-перше, соціальної позиції, що включає цілісну систему знань і уявлень про статусне положення спеціаліста та стійке позитивне ставлення до нього; по-друге, соціальної ідентичності студентів, що передбачає усвідомлення власної статусної належності та її високу значимість в ієрархії соціальних іпостасей особистості. Для побудови програм психологічного супроводу процесу становлення соціального статусу особистості може бути використана 5-крокова модель психологічної допомоги в руслі позитивної психотерапії Н. Пезешкіана [4]. Нижче наводимо основний зміст роботи на кожному з етапів (дистанціювання, інвентаризація, ситуативне підбадьорення, вербалізація, розширення системи цілей), яка може проводитися як у формі індивідуальної психологічної консультації, так і у груповому тренінговому форматі. Апробацію програми здійснено у ході викладання спецкурсу «Психологічні умови становлення соціального статусу особистості» для студентів V курсу спеціальності «Психологія».

Перший етап – дистанціювання. Його мета: дати змогу особистості зайняти позицію спостерігача, поглянути на статус з різних позицій. Використовуються такі методи позитивної психотерапії Н. Пезешкіана [4] як крос-культурний підхід, позитивна реінтерпретація, метафора. Крос-культурний підхід дозволяє розглядати соціальний статус спеціаліста з різних позицій: історико-культурний аспект («Як у різні часи і зараз люди ставляться до соціального статусу спеціаліста?»); етнокультурний аспект («Як у різних країнах ставляться до соціального статусу спеціаліста?»); соціально-віковий аспект («Як до даного соціального статусу ставляться різні люди, наприклад, дошкільники, пенсіонери?»). Позитивна реінтерпретація здійснюється за рівнями, описаними В.І.Карикашем [3]. На рівні «Оптимізм» метою є ситуативна зміна емоційного стану людини для пробудження «життєвого емоційного тонусу» («В чому переваги статусу? В чому досягнення?»). Рівень «Творчість» має на меті розвиток здатності докладати зусилля для пошуку більш глибоко смислу очевидної проблеми («Що даний соціальний статус дає людині, а що забирає?»). На рівні «Реалізм» метою є розвиток здатності особистості відрізняти реальність минулого, теперішнього та майбутнього від ілюзій («Де в розумінні даного статусу Ваша реальність, а де реальність інших людей? Що реальне у Ваших уявленнях про нього, а що ілюзорне?»). Рівень «Цілісність» спрямований на розвиток здатності особистості об'єднувати розрізнені частини у ціле («В чому людина залишається самою собою в даному статусі?»). На рівні «Духовність» метою є розвиток здатності особистості набувати цілі, цінності і смисли більш високого порядку («Яким є людське призначення у світі? Як воно реалізується через професійний статус спеціаліста?»).

Другий етап – інвентаризація – зорієнтований на пошук і аналіз у особистості внутрішніх перешкод та ресурсів становлення соціального статусу спеціаліста. На даному етапі використовуються «Балансна модель», «Диференційно-діагностичний опитувальник», «Модель форм наслідування» [4]. Послідовно

аналізується такі аспекти: «Як відображається і виявляється професійний соціальний статус спеціаліста у чотирьох сферах життя особистості: «Тіло, зовнішній вигляд», «Діяльність, досягнення», «Контакти», «Сенси, перспективи майбутнього», «Як у кожній зі сфер реалізуються права та обов'язки особистості?»; «З активізацією та розвитком яких актуальних первинних (прийняття, час, наслідування, єдність ін.) та вторинних (справедливість, точність, послух, старанність ін.) здібностей особистості пов'язаний статус спеціаліста?»; «Які цілі, цінності та сенси у чотирьох вимірах («Я», «Ти», «Ми», «Пра-Ми» [4]) є головними для особистості як спеціаліста?», «Як позиції +/– (Ок/ Не Ок) можуть виявлятися у особистості як спеціаліста у чотирьох вимірах («Я», «Ти», «Ми», «Пра-Ми»)»?

Третій етап – ситуативне підбадьорення – спрямований на пошук та усвідомлення досягнень, позитивних якостей, які вже має студент як майбутній спеціаліст. Обговорюються такі питання: «Що особистості вже вдається як майбутньому спеціалісту? За що вона можете бути вдячна собі та викладачам?» тощо. Четвертий етап – вербалізація – має на меті пошук напрямків та шляхів розвитку у особистості знань, вмінь, здібностей, особистісних якостей, необхідних для успішної реалізації статусу спеціаліста: «Які здібності, знання та вміння для успішної реалізації статусу спеціаліста особистість бажає розвивати у кожній з чотирьох сфер життя «Тіло, зовнішній вигляд», «Діяльність, досягнення», «Контакти», «Сенси, перспективи майбутнього»? Як вона будете себе почувати? Якими будуть результати її роботи? Що це їй дасть? Як вона це будете робити? До чого чи кого звернеться за допомогою? Що готова подолати? Чим готова пожертвувати? Як вона дізнається, що її план діє? Як буде себе винагороджувати? Коли вона готова розпочати?». П'ятий етап – розширення системи цілей – стимулює особистість до постановки нових цілей у різних сферах свого життя: «Які допомогу і підтримку у майбутньому особистість зможе надавати близьким та знайомим, які оволодівають новою соціальною роллю? Які її самі головні життєві цілі, цінності та смисли у вимірах («Я», «Ти», «Ми», «Пра-Ми» [4]).

Висновки. Зміна соціального статусу студента на статус спеціаліста стає етапною подією на життєвому шляху особистості, становлення нового статусу є складним процесом і потребує спеціального психологічного супроводу. Теоретичні положення та 5-крокова модель психологічної допомоги у руслі позитивної психотерапії Н.Пезешкіана можуть бути покладені в основу розробки програм психологічного супроводу даного процесу.

Література

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания / Борис Герасимович Ананьев. – М.: Наука, 1977. – 380 с.

2. Карасик В.И. Язык социального статуса / В.И. Карасик. – М.: Ин-т языкознания РАН, 1992. – 330.

3. Карикаш В.И. Работа психотерапевта на 5 метауровнях в Позитум-подходе / Владимир Карикаш // Позитум Украина. – 2007. – №. 1. – С. 18-22.

4. Пезешкиан Н. Психотерапия повседневной жизни / Носсрат Пезешкиан: Пер. с нем. – М.: Медицина, 1996. – 336 с.

5. Сарджвеладзе Н.И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой / Н.И. Сарджвеладзе. – Тбилиси: Мецниереба, 1989. – 320 с.

6. Харченко О.В. Соціальний статус особистості: структура, детермінанти розвитку та форми прояву / Олександр Валерійович Харченко. – Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеню кандидата філософських наук 09.00.03 – соціальна філософія і філософія історії. – Інститут вищої освіти АПН України, Київ, 2001. – 17 с.

УДК 159. 923 – 052

Л. Г. ПАРАСКЕВИЧ
Хмельницький національний університет

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ РЕФЛЕКСІЇ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ В СПЕЦІАЛЬНО СТВОРЕНИХ УМОВАХ

Особлива увага сьогодні приділяється розвитку рефлексії умінь і здібностей в практиці підготовки і перепідготовки сучасних фахівців, зокрема психологів. У науковій психології ми знаходимо опис низки конкретних методів, які спрямовані на розвиток рефлексивних умінь і здібностей. До них, на наш погляд, можна віднести метод «культивування» рефлексії в процесі вирішення проблемно-конфліктних завдань, який був запропонований І. М. Семеновим і С. Ю. Степановим [1], розроблений О. А. Тюковим і Н. В. Галкіною метод формування рефлексивного аналізу [2, 3]. У психологічній літературі досить часто зустрічаються описи різноманітних прийомів актуалізації [4], організації, активізації рефлексії, розроблений метод рефлепрактики [5]. Розвиток соціальної рефлексії пов'язаний з практикою активної соціально-психологічної підготовки. В даний час використовуються різні форми і види соціально-психологічного тренінгу, групових дискусій, ролевих ігор [6].

Розробка методу, спрямованого на розвиток соціальної рефлексії, передбачає на нашу думку, аналіз існуючих методів формування і розвитку рефлексії; виділення значимих умов, способів, прийомів і техніки розвитку соціальної рефлексії; аналіз засобів спеціально організованого соціально-психологічного тренінгу (методів, особливостей організації взаємодії та ін.), які сприяють розвитку соціальної рефлексії.

При визначені умов розвитку соціальної рефлексії майбутніх психологів ми звернулися до експериментального досвіду розвитку рефлексії в цілому. Нам близькі погляди тих дослідників, які виділяють декілька типових ситуацій прояву, актуалізації рефлексії: проблемно-конфліктні ситуації, ситуації вирішення творчих завдань, ситуації утрудненої взаємодії в діаді, ситуації нерозуміння і позиційного конфлікту, ситуації групової взаємодії, групового вирішення різних проблем тощо.

Аналіз літератури показав, що ефективним методом розвитку соціальної рефлексії і комунікативної компетентності визнається спеціально організований соціально-психологічний тренінг, в якому знаходять віддзеркалення багато методів і прийомів розвитку рефлексії, перераховані вище. Стрімке оновлення змісту навчання в сучасних умовах ставить вимогу включатися в роботу професійного тренінгу з метою удосконалити свої професійні якості.

Під професійним тренінгом сьогодні розуміють систему дій, вправ, спрямованих на формування, розвиток і корекцію необхідних професійних якостей [7]. Професійний тренінг виконує роль, яка перетворює, корегуючу і профілактичну функції. Не можна не погодитися з О. К. Марковою, яка відзначає всілякі завдання, що виконуються професійним тренінгом, у тому числі:

– розвиток мотиваційної сфери як ефективний пошук нових мотивів, цінностей, сенсів, цілей професійної діяльності;

– навчання використанню прийомів оволодіння емоційним станом в професійній діяльності;

– розвиток операціональної сфери як допомога в опануванні новими професійними техніками, технологіями, прийомами;

– стимулювання умінь і навиків впливати на інших людей у ході праці, взаємодіяти, співробітничати зними;

– підвищення професійного і соціального статусу;

– посилення готовності до інновацій, творчого пошуку;

– стимулювання усвідомлення професійних завдань майбутньої професії, усвідомлення психічних якостей особистості та діяльності фахівця-психолога;

– посилення потреби і здатності в побудові позитивної Я-концепції, самосприйняття в професії;

– стимулювання важливої потреби і здатності індивідуального самовираження в професії;

– спонукання до процесу постійного професійного самовдосконалення, апробації різних стратегій професійного зростання і ін .

– головна роль у процесі тренінгу належить самопізнанню, самовдосконаленню особистості майбутнього фахівця, його професійних мотивів, цінностей, здібностей, самосвідомості;

– досить важливо враховувати соціокультурний контекст, тобто ті моральні та етичні цінності, які характерні для даного суспільства, яке знаходиться на даному історичному етапі свого розвитку.

Навчальний тренінг, на наш погляд, дозволяє розвивати професійні здібності, поповнювати арсенал професійних умінь. Такий тренінг є одним з варіантів соціально-психологічного тренінгу.

В даний час у широкому змісті слова під соціально-психологічним тренінгом розуміється сукупність своєрідних форм навчання знанням, а також окремим умінням у сфері спілкування і формам відповідної корекції. Ми вважаємо, що головною метою соціально-психологічного тренінгу є розвиток комунікативним компетенції суб'єкта спілкування і її компонентів, у тому числі і соціальної рефлексії як базового компонента комунікативної компетенції.

Не можна не погодитися з Л. О. Петровською, яка стверджує, що основні ефекти соціально-психологічного тренінгу (ефектами називають те, що виходить в результаті використання того або іншого методу, до чого у результаті зводиться його використання з практичної точки зору) можна розділити на декілька груп [8]:

– з'ясування учасниками того, якими вони є з точки зору інших людей – партнерів по спілкуванню;

– вияснення учасниками на основі підсумовування відомостей, отриманих *в процесі* тренінгу, якими вони є насправді;

– оцінка того, наскільки спроможним, прийнятним є ідеальне «Я» учасників;

– розвиток рефлексії як самоаналізу;

– розвиток умінь диференціювати і виявляти свої почуття, усвідомлення важливості і необхідності ясно і чітко виражати себе;

– усвідомлення того, що відкриття себе можливе лише в спілкуванні, в контакті з іншими людьми;

– розширення конкретних відомостей про людей, про їх внутрішній світ;

– перевірка учасниками тренінгу своїх узагальнених образів і установок, що стосуються інших людей;

– загальні діагностичні установки і уміння, спрямовані на іншого: прагнення зрозуміти позицію партнера, розвиток уміння слухати, установка на всебічність сприйняття і оцінки партнера і ін.

Дані ефекти, як ми уявляємо, зачіпають різні соціально-психологічні аспекти, оскільки в процесі своєї реалізації метод залучає учасників групи цілісно, в різноманітності граней і проявів, дозволяє

«відійти» від центрованої на себе позиції, поглянути на себе зі сторони, відчути зростання психологічної значущості інших людей.

Сьогодні ми можемо говорити про велике різноманіття форм соціально-психологічного тренінгу. У дослідженні Л. О. Петровської [9] виділені два великі класи соціально-психологічного тренінгу:

1) тренінг, що розвиває спеціальні комунікативні уміння;

2) тренінг, який сприяє поглибленню досвіду аналізу ситуації спілкування.

Вказані завдання представлені в різних видах соціально-психологічного тренінгу: особистісно-орієнтованому, поведінково-орієнтованому, ситуаційно-орієнтованому.

Особливе місце серед різних видів тренінгу, на наш погляд, займає для розвитку рефлексії перцептивний тренінг, до розробки і організації якого ми звернулися, вирішуючи завдання дослідження. Перцептивний тренінг є, на наш погляд, найбільш адекватним методом розвитку соціальної рефлексії майбутніх психологів, який надає можливість в обмежений аудиторний час, «розхитати», «розм'якшити» негативні еталони поведінки та звички, установки та стереотипи, які вже склалися у молодих людей. Даний вид тренінгу дійсно «надає можливість зробити крок у напрямі рефлексії власних проявів в спілкуванні і верифікації визначених соціально-перцептивних утворень із цього приводу. Крім того, перцептивний тренінг допомагає його учасникам засвоїти прийоми і методи глибшого проникнення у власну особистість, що веде до розширення можливостей самоаналізу (рефлексії) і до адекватнішого пізнання інших людей (перцепції), переважно в професійній сфері. Таке з'єднання двох різних, відносно самостійних завдань в ціле базується на уявленні про єдиний перцептивний рефлексивний аналіз.

У перцептивному для рефлексії тренінгу учасники дістають можливість бачити себе з боку, а своїх партнерів по спілкуванню – «зсередини». Дана форма групової роботи, забезпечуючи вираженість і стійкість результатів, дозволяє цілеспрямовано розвивати соціальну рефлексію майбутніх психологів та підвищувати їх готовність до професійного саморозвитку.

Соціальна рефлексія психолога є зверненість до віддзеркалення, усвідомлення і розуміння уявлень клієнта про себе і свою діяльність; вона є важливим компонентом професійної компетентності, сприяє виходу на рівень відображеної суб'єктності, глибинного діалогічного спілкування у взаємодії з клієнтом, ціннісних стосунків та фасилітаторних впливів.

Література

1. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности // Вопр. психологии. – 1983. – № 2 . – С.35-42.

2. Тюков А.А. Исследование психологических механизмов рефлексивных процессов // Рефлексия в науке и обучении: Тез. докл. и сообщ. Новосибирск, 1984. – С. 100-105

3. Галкина Н.В. Проблема психологических функций рефлексии в игровом обучении // Игровое моделирование: Методология и практика. – Новосибирск, 1987. – С.38-48

4. Эльконин Б.Д. Об одном из путей психологического изучения рефлексии // Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования. – Новосибирск, 1987. – С.49-54

5. Емельянов Ю.Н. Групповые методы социально-психологической подготовки специалистов // Вопр. психологии. – 1985. – № 6. – С.88-95

6. Ковальчук М.А., Петровская Л.А. Проблема группового тренинга в зарубежной психологии // Вопр. психологии. – 1982. – № 2. – С.140-146.

7. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996

8. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. – М.: Изд-во МГУ, 1989

9. Петровская Л.А. О природе компетентности в общении // Мир психологии. – 1996. –№ 3 (8). – С.31-35

УДК 159.9.07 : 37.01

А. О. ПАСІЧНИК
Хмельницький національний університет

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ІСТОРИЧНОГО АСПЕКТУ ПОНЯТТЯ «МОБІНГУ»

Розвиток ринкової економіки в рамках сьогодення породжує виникнення жорсткої конкуренції у трудових колективах суспільства, що призводить до появи вкрай несприятливого хворобливого психологічного клімату будь-якого трудового колективу, і як наслідок зумовлює появу та ескалацію конфліктів, а також стає щедрим підгрунттям для розвитку такого явища, як мобінг.

Термін «мобінг» походить від англійського слова – «mob» – грубіянити, нападати, цькувати. Вперше був введений біологом Конрадом Лоуренсом для трактування та опису явища у тваринному світі, коли зграя травоїдних нападає на хижака. [2].

Основоположником та першодослідником явища мобінгу у психолого-педагогічній науці можна вважати швецького вченого-медика доктора Хайнца Леймана, який у 80-х рр. ХХ ст. досліджуючи явище психологічного терору на робочих місцях у Швеції охарактеризував його як «психологічний терор», що включає «систематично повторюване вороже і неетичне ставлення однієї або декількох осіб, яке спрямоване проти певної особи, в основному однієї». Х. Лейман визначив 45 варіацій поведінки, типових для мобінгу: приховування необхідної інформації, соціальна ізоляція, брехня, постійна критика, розповсюдження безпідставних пліток, насмішки і т.п. [2].

Аналіз досліджень доктора Харві Хорнштайна, професора педагогічного коледжу Колумбійського університету, що працює в галузі соціальної психології, про масовий характер явища мобінгу на робочих місцях Америки дає підставу стверджувати, що ця проблема набрала розмаху епідемії. [2].

Згодом дослідження в галузі вивчення цієї проблеми продовжили такі науковці як:

Б. Цушлаг уточнює та доповнює визначення Х. Леймана, вважаючи що об'єктом мобінгу можуть бути і групи людей, зокрема представники національних меншин, іноземці, інваліди,і т. п. [3].

Дослідник К. Нідл вказує, що першочергово цей феномен виникає між людьми рівними за посадами, таким чином виділяючи мобінг по горизонталі, тобто горизонтальний. [3].

З досліджень К. Кнорца і Д. Цапфа можна виділити наступний різновид мобінгу – «керівник проти підлеглого», який отримав назву «bossing» і є яскравим прикладом вертикального мобінгу, що посідає друге місце після горизонтального. [3].

В свою чергу Б.Хубер наголошує та виділяє типову стратегію керівників, яку можна трактувати як мобінг-дії: висунення до підлеглих занижених або завищених вимог, постійний контроль, обмеження повноважень, ізоляція, постійна зміна виробничих доручень, надання безглуздих, неприємних, непосильних завдань. [3].

У 1991 році Бреді Вілсон, психолог-клініцист, який спеціалізується на лікуванні психологічних травм, отриманих в трудовому колективі, зазначив у журналі Personnel Journal (тепер Workforce Magazine), що «психологічне насильство над працівниками призвело до мільярдних фінансових втрат. Психологічні травми, отримані на роботі в результаті мобінгу, більш руйнівний чинник для працівника і роботодавця, ніж усі разом взяті інші стреси, пов'язані з трудовою діяльністю. Фактичні збитки, які виражаються в зниженні продуктивності праці, витратах на медичну допомогу та судові процеси, не кажучи вже про соціально-психологічні наслідки, ще належить підрахувати. [4].

У книзі «Насильство на роботі» («Violence at Work»), виданої Міжнародним бюро праці (МБП) в 1998 році, мобінг згадується в тому ж ряду, що і вбивство, згвалтування або пограбування. І хоча мобінг може здатися цілком нешкідливим в порівнянні із згвалтуванням або іншими проявами фізичного насильства, ефект, який чинить цей феномен на жертву, особливо якщо це триває досить довго, має таку ж велику нищівну силу. [4].

У країнах Західної Європи, Америки ця проблема досліджується досить широко, прозоро і має свій вияв навіть у державних нормативних актах, зокрема законах, про моральне переслідування на робочому місці, що спрямовані на захист жертв мобінгу (Німеччина, Франція, Швеція). Створені організації для надання допомоги жертвам мобінгу, у пресі публікуються номери телефонів «гарячої лінії» та контактні адреси для отримання консультацій з цього питання. [4].

В Україні ж вивчення проблеми мобінгу до сьогодні залишається лише на рівні журнальних публікацій. Саме тому проблема мобінгу потребує активного обговорення в засобах масової інформації та професійних спільнотах з акцентом на права людини, посиленням інтересів до кожного окремого працівника, як повноцінної особистості з усіма притаманними тільки їй соціально-психологічними властивостями.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях даній проблемі приділяється недостатня увага. З огляду на поширеність явища, серйозність його наслідків, наявність протиріч між практичною потребою і теоретичним станом проблеми, швидку динаміку зростання мобінгу, можна говорити, що дане дослідження є вкрай актуальним і вимагає комплексної теоретичної та експериментальної психолого-педагогічної розробки.

Література

1. Волкова Н.П. Педагогіка: Посібник.-Київ: «Академія», 2001.

2. Кириленко, М. Мобінг / Марія Кириленко. – Дзеркало тижня. – № 3 (682). – 26 січня – 1 лютого 2008.

3. Колодей, К. Моббинг. Психотеррор на рабочем месте и методы его преодоления / К. Колодей / пер. с нем. – Харьков : Изд-во Гуманитарный Центр, 2007. – 368 с.

4. Романова Н.П. Мобінг: навчальний посібник/Н.П. Романова – Чита:ЧитГУ, 2007.-110 с.

УДК 316.6

Р. П. ПОПЕЛЮШКО
Хмельницький національний університет

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ ТРУДОВОГО КОЛЕКТИВУ

Третина свідомого життя людини проходить на роботі. І те, у яких умовах протікає трудова діяльність, яка загальна психологічна обстановка в колективі, якими є ділові й особисті взаємини, впливає на результати праці, кількість і якість виробленої продукції й навіть на все життя людини.

В останні роки відбуваються великі соціальні зміни в суспільстві й на виробництві, а у свідомості людей значні й радикальні психологічні процеси.

Природа цих процесів не стихійна, і виникли вони не випадково. Уся попередня історія економічного й соціального розвитку нашого суспільства, історія становлення людини-трудівника підготувала ґрунт і створила умови для використання психологічної науки як потужного засобу активізації людського фактора у всіх областях виробничої й духовної діяльності.

Однин з найважливіших напрямків підвищення ефективності ролі й значення людського фактора в умовах сучасного виробництва лежить у сфері оптимізації керування соціально-психологічним кліматом трудового колективу.

Цей фактор визначає систему відносин членів колективу один до одного, до праці, до навколишніх подій і до організації в цілому на підставі індивідуальних, особистісних цінностей, орієнтацій.

Вплив емоційної атмосфери колективу на особистість може бути різним: стимулюючим або гальмуючим, тобто пригнічувати творчу ініціативу, активність і енергію людини.

Соціально-психологічний клімат будь-якої організації породжується міжособистісною взаємодією, яка опосередковує не тільки міжособистісні впливи, а й вплив навколишнього середовища: речей, предметів, явищ природи тощо. Настрій однієї людини впливає на настрій іншої, позначається на різноманітних актах поведінки, діяльності, життя людини [3].

Одним із показників успішної діяльності керівника організації (фірми, колективу) є рівень сформованості соціально-психологічного клімату. Так, Б. Д. Паригін зазначає, що соціально-психологічний клімат – «один із вирішальних чинників успішної діяльності людини в усіх сферах життя суспільства» [5, с. 174].

Існують декілька визначень поняття «соціально-психологічний клімат». Так, Е. С. Кузьмін вважає, що поняття «психологічний клімат» відбиває характер взаємин між людьми, переважаючий тон громадського настрою, рівень управління, умови і особливості праці і відпочинку в цьому колективі.

Б. Ф. Ломов включає в поняття «психологічний клімат» систему міжособистісних стосунків, психологічних за природою (симпатія, антипатія, дружба); психологічні механізми взаємодії між людьми (наслідування, співпереживання, сприяння); систему взаємних вимог, загальний настрій, загальний стиль спільної трудової діяльності, інтелектуальну, емоційну і вольову єдність колективу [4, с. 113].

В. М. Шепель одним з перших спробував розкрити зміст поняття «соціально-психологічний клімат» як емоційне забарвлення психологічних зв'язків членів колективу, що виникає на основі їх близькості, симпатії, збігу характерів, інтересів і схильностей. Він також виділив в цьому понятті три «кліматичні зони» [8, с. 228]:

1) соціальний клімат, який визначається тим, наскільки на цьому підприємстві висока усвідомленість працівниками загальних цілей і завдань, наскільки тут гарантовано дотримання усіх конституційних прав працівників як громадян;

2) моральний клімат, який визначається моральними цінностями загальноприйнятими в цьому колективі;

3) психологічний клімат, тобто неофіційна атмосфера, яка складається між працівниками, що знаходяться в безпосередньому контакті один з одним. Тобто, психологічний клімат – це мікроклімат, зона дії якого значно локальніша морального і соціального.

Р. Х. Шакуров пропонує розглядати соціально-психологічний клімат з урахуванням трьох особливостей: психологічної, соціальної та соціально-психологічної. За Р. Х. Шакуровим, психологічна форма клімату розкривається в емоційних, вольових та інтелектуальних станах і властивостях групи (так, можна говорити про атмосферу оптимізму, страху, цілеспрямованості або вольової розслабленості, творчого пошуку та інтелектуальної активності людини тощо). На його думку, якщо в інтелекті, емоціях, волі фіксувати їхній соціальний зміст, то тут виявлятиметься соціальний аспект, а соціально-психологічний аспект виявляється в єдності, згоді, задоволенні, дружбі, згуртованості [7, с. 136].

На думку К. К. Платонова і В. Г. Казакова, соціально-психологічний клімат – це така властивість групи, яка визначається міжособистісними стосунками, що створюють стійкі групові настрої і думки від яких залежить міра активності в досягненні цілей, що стоять перед групою [6, с. 146].

У соціально-психологічному кліматі Б. Д. Паригін бачить не просто суму психічних складових його індивідів, а потужний чинник посилення психологічного настрою членів колективу [5].

Аналіз різних точок зору на зміст поняття соціально-психологічного клімату дозволяє зробити висновок, що він є поліфункціональним соціально-психологічним утворенням, яким опосередковується будь-яка діяльність колективу (групи). Його специфіка полягає в тому, що він є інтегральною і динамічною характеристикою психічних станів усіх членів колективу. Стосунки, що склалися в колективі, виступаючи

об'єктивними умовами трудової взаємодії і спілкування, вимагають від людини не будь-що, а цілком певного стилю поведінки. Емоції одного члена групи певним чином мотивують поведінку інших членів, направляючи їх не лише на здійснення цілей діяльності, але і на усунення фруструючих дій.

Соціально-психологічний клімат – якісний бік стосунків, що виявляється у вигляді сукупності психологічних умов, які сприяють або перешкоджають продуктивній спільній діяльності та всебічному розвитку особистості в групі. Такий клімат може бути сприятливим, несприятливим, нейтральним, позитивно чи негативно впливати на самопочуття людини.

Істотним показником особливостей взаємин в колективі є форми звернення як засоби вербального спілкування. Переважання яких-небудь одних форм звернення – наказів або прохань, пропозицій або питань, обговорень, порад – характеризує особливості взаємин в колективі і тим самим служить показником соціально-психологічного клімату. Вивчення комунікативних зв'язків в колективі по числу і спрямованості контактів, за їх змістом може свідчити про стан взаємин у ньому. Неблагополучний розвиток взаємин призводить до поступового відособлення окремих членів колективу, скорочення числа контактів в ньому, до переважання опосередкованих способів зв'язку, до згортання комунікативних зв'язків до формально-необхідних, до порушення зворотного зв'язку між учасниками діяльності. Таким чином, комунікативні зв'язки в колективі виступають емпіричними показниками соціально-психологічного клімату [2].

Під соціально-психологічним кліматом трудового колективу слід також розуміти систему соціально-психологічних стосунків, що відбивають суб'єктивну інтеграцію окремих працівників і соціальних груп для здійснення загальних виробничих цілей. Це внутрішній стан колективу, що сформувався як результат спільної діяльності його членів, їх міжособистісних взаємодій. Соціально-психологічний клімат залежить від стилю діяльності колективу і відношення до нього членів колективу, особливостей сприйняття їх один одним (оцінок, думок, реагування на слова і вчинки), взаємно пережитих почуттів (симпатій, антипатій, співпереживання, співчуття), психологічної єдності (спільності потреб, інтересів, смаків, ціннісних орієнтацій, рівня конфліктності, характеру критики і самокритики) та ін.

За своїм значенням соціально-психологічний клімат близький до поняття згуртованості колективу, під яким розуміється міра емоційної прийнятності, задоволеності стосунками між членами групи. Згуртованість колективу складається на основі близькості уявлень працівників з істотних питань життєдіяльності їх колективу.

Таким чином, соціально-психологічний клімат – це психологічний настрій в групі або колективі. Основні чинники психологічного клімату є: взаємини по вертикалі і по горизонталі, їх стиль і норми, а потім різні складові виробничої обстановки (організація і умови праці, система стимуляції). Характер соціально-психологічного клімату залежить в цілому від міри розвиненості колективу. Існує прямий позитивний зв'язок між соціально-психологічним кліматом колективу і ефективністю спільної діяльності його членів [1].

Отже, соціально-психологічний клімат це результат спільної діяльності людей, їх міжособистісної взаємодії. Він проявляється в таких групових ефектах, як настрій і думка колективу, індивідуальне самопочуття і оцінки умов життя і роботи особистості в колективі. Ці ефекти виражаються у взаєминах, пов'язаних з процесом праці і рішенням загальних завдань колективу. Члени колективу як особи визначають його соціальну мікроструктуру, своєрідність яка обумовлюється соціальними і демографічними ознаками (віком, статтю, професією, освітою, національністю, соціальним походженням). Психологічні особливості особистості сприяють або заважають формуванню почуття спільності, тобто впливають на формування соціально-психологічного клімату в трудовому колективі.

Література

1. Андреева Г.М. Социальная психология. / Г.М. Андреева – М.: Аспект Пресс, 1999. – 375 с.

2. Бойко В.В. Социально-психологический климат коллектива и личность. / В.В. Бойко, А.Г. Ковалев, В.Н. Панферов – М.: Мысль, 1993. – 207 с.

3. Гришина Н.В. Социально-психологические конфликты и совершенствование взаимоотношений в коллективе. / Н.В. Гришина – М., Педагогика, 1993. – 240 с.

4. Любимов А.Ю. Мастерство коммуникации / А.Ю. Любимов. – М.: КСП+, 2002. – 336 с.

5. Парыгин Б.Д. Социально-психологический климат коллектива: пути и методы изучения. / Под ред. В.А. Ядова. / Б.Д. Парыгин – СПб.: Изд-во « Наука», 2000. – 215 с.

6. Платонов Ю.П. Психология коллективной деятельности. / Ю.П. Платонов – Л.: Изд-во ЛГУ., 1998. – 311 с.

7. Шакуров Р.Х. Социально-психологические проблемы руководства педагогическим коллективом. / Р.Х. Шукаров – М., Педагогіка, 1982. – 206 с.

8. Шепель В.М. Управленческая психология. / В.М. Шепель – М.: Прогресс, 1993. – 480 с.

УДК 152.3 : 378

Н. М. ПИЛИПЕНКО
Черкаський державний технологічний університет

(м. Черкаси)

ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ ВИБОРУ МАЙБУТНІМ ФАХІВЦЕМ МІСЦЯ РОБОТИ

Проблема дослідження психологічних чинників включення особи в трудову діяльність з метою підвищення відповідальності й особистісної активності під час вибору роботи, перегляду професійних орієнтирів є надзвичайно актуальною. Трудову мотивацію людини, як правило, досліджують на етапі виконання нею робочих обов'язків, проте мотивація будь-якої трудової діяльності має більш складну ієрархізовану структуру, яка формується у процесі набуття людиною професійного та життєвого досвіду в цілому. Чим вищий рівень трудової мотивації, тобто чим більше мотивів спонукають людину до діяльності, тим більше зусиль вона буде докладати для досягнення успіху в своїй роботі [1].

Вже на етапі професійного навчання поверхневе й неадекватне уявлення людини про професію, її вимоги, обумовлює суперечності між її здібностями та змістом роботи в її майбутній трудовій діяльності. В результаті чого не буде ні високої ефективності діяльності, ні задоволення нею в майбутньому. Вибір мотивів місця роботи пов'язаний з окресленням перспективних цілей як результативна мотиваційна установка. Він відіграє провідну роль у детермінації професійно-фахової діяльності. Навіть студенти першого курсу ВНЗ вже мають уявлення про свої мотиви вибору майбутнього місця роботи, хоча вони дещо розмиті, тобто слабко представлені у свідомості майбутнього фахівця.

Власне мотиви вибору місця роботи випускниками ВНЗ ще не стали предметом аналізу психології. Мотиви трудової діяльності, до яких науковці відносять мотиви вибору роботи, досліджували Л. І. Бамбукова, А. П. Василькова, В. В. Васильєв, Є. П. Ільїн, С. Г. Москвічьов, О. Г. Солодухова, Є. С. Чугунова та інші.

Метою нашого дослідження є порівняльний аналіз проективної ідеальної та робочої реальної мотивації вибору майбутнім фахівцем місця роботи. Так, нами були виділені «успішні» мотиви вибору молодим фахівцем місця роботи, які здатні забезпечити ефективність професійної діяльності: зміст роботи, а не заробіток; цікава робота; отримання задоволення від праці; прагнення до вдосконалення професійного досвіду. Змістом вищеназваних мотивів є індивідуальна потреба майбутнього спеціаліста у задоволенні обраною професією як основна мотиваційна детермінанта ефективності будь-якої діяльності. Цей факт обумовив розробку власної авторської методики «Діагностика мотивів вибору місця роботи». Методика оцінює ступінь задоволення майбутнього фахівця місцем роботи. Дану методику (презентовану у вигляді переліку мотивів вибору місця роботи) ми запропонували для тестування студентам четвертого курсу денної форми навчання із послідуючим завданням уявити своє майбутнє робоче місце (ідеальна проективна мотивація), визначитися із власними спонуками його вибору та оцінити за шкалою міри задоволення обрані мотиви. Подібне завдання для студентів заочної форми навчання спрямоване на виявлення реальної робочої мотивації, оскільки вони вже працюють. У деяких з них вона є також відносно проективною, оскільки пов'язана із плануванням вибору нового місця роботи після отримання диплому про вищу освіту. По суті досліджувані мотиви стосовно опитуваних можуть мати «умовний» характер, бути ціннісним явищем, яке не спонукає до діяльності в даний момент, але перебуває в проекції, тобто спроможне задовольняти трудові потреби в майбутньому. Особливо це стосується студентів денної форми навчання.

Результати тестування студентів денної форми навчання виявили наступні особливості їх проективної (ідеальної) трудової мотивації. По-перше, фактично не було виявлено негативного ставлення студентів в оцінці запропонованих соціально-психологічних явищ. Відповіді щодо незадоволення певними професійними цінностями як мотивами вибору майбутнього місця роботи були настільки поодинокі, що їх розгляд не має суттєвого значення. По-друге, на фоні лише позитивних відповідей найбільш вираженими виявилася мотивація професійних досягнень, що вказує на значну узгодженість між мотивами професійного росту і розвитку та їх високою мірою задоволення: мотив «можливості кар'єрного росту» (загальне середнє значення становить 3.16) характерний для 92% осіб від загальної кількості опитуваних; мотив «можливості реалізації професійного потенціалу» (загальне середнє значення становить 2.82) – 87%; мотив «можливості професійних досягнень» (загальне середнє значення становить 3.09) – 79%; мотив «можливості підвищення кваліфікації» (загальне середнє значення становить 3.18) – 89%. До них ми також віднесли мотиви «стабільна робота» (загальне середнє значення становить 3.47), – їх обрало 92% осіб; «самостійність і незалежність на робочому місці» (загальне середнє значення становить 3.00) – 72% осіб. Для студентів денної форми навчання найбільш вираженим також виявився мотив «розмір зарплати» (загальне середнє значення становить 3.62) – 77% від всіх опитуваних.

Студенти заочної форми навчання не проявили максимального позитивного ставлення до запропонованих психологом явищ. Воно мало стабільний середній рівень прояву задоволення (загальне середнє значення коливалося відповідно майже всіх явищ від 2.20 до 2.70), проте рівень незадоволення окремими з них мав досить виражений характер – це стосується мотивів «цікава робота», «можливості спілкування» та «стабільна робота». Реальна мотивація трудової діяльності студентів-заочників свідчить про те, що вони зіштовхнулися з дійсними труднощами і проблемами на своєму робочому місці. Вони більш обережно оцінюють зовнішні і внутрішні чинники вибору місця роботи, бо вже мають професійний та

життєвий досвід. Прояви їх негативного ставлення до окремих соціально-психологічних явищ є цьому підтвердженням.

За даним профілем ідеальна проективна мотивація відрізняється від реальної робочої за мірою задоволення окремими мотивами в однорідних підвибірках, студентів працюючих і непрацюючих. Для непрацюючих студентів головні цілі й мотиви – пізнавальні, тому й вимальований графік відповідає їхнім намірам професійно зростати, добре для цього навчатись, інше їх цікавить в меншій мірі. Дана підвибірка вміє бути щасливою, оскільки рівень задоволення мотивами професійного розвитку в них є високим. Працюючі студенти орієнтовані на матеріальне забезпечення сім'ї, проте вони знаходяться в пошуку актуальних мотивів вибору майбутнього місця роботи після закінчення ВНЗ, більш реально оцінюють свої можливості під час вирішення професійних і життєвих проблем, мають для цього достатній досвід, тому й виявляють певну міру незадоволення окремими зовнішніми і внутрішніми чинниками своєї трудової мотивації.

Отже, психологічним чинником вибору студентами денної форми навчання роботи є високий рівень задоволення мотивами професійного росту і розвитку та рівень вище середнього актуальності основних робочих мотивів. Для студентів заочної форми навчання характерний помірний рівень актуальності усіх робочих мотивів, а також незадоволеність взаємостосунками в трудовому колективі, цікавою і стабільною роботою та можливостями реалізації влади. Виявлення таких чинників можна використати під час впровадження нових педагогічних технологій у виховний процес ВНЗ.

Література

1. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб. : Питер, 2006. – 512 с.

УДК 316.472

Я. М. РАЄВСЬКА
Інститут психології імені Г.С.Костюка
Національної академії педагогічних наук України, м. Київ

ФЕНОМЕН ДИСТАНТНОЇ СІМ'Ї ТА ЇЇ ВПЛИВ НА ЕМОЦІЙНУ СФЕРУ ПІДЛІТКА

Процес формування і розвитку сім'ї проходить в складних і суперечливих умовах. Він характеризується різкою зміною суспільних відносин, економічної функції сучасної сім'ї, яка вплинула на структуру матеріального забезпечення населення. Економічна криза в країні змусила багатьох громадян забезпечити матеріальний статок своєї сім'ї, працюючи за кордоном. У результаті таких трудових міграцій утворюються дистантні сім'ї, які формально існують, однак не можуть реалізувати повною мірою покладених на них функцій та негативно впливають на соціалізацію молодого покоління.

Питання дистантних сімей знаходиться у полі зору держави, урядових та громадських організацій (міжнародний жіночий правозахисний центр «Ла Страда-Україна» у співпраці з Українським інститутом соціальних досліджень ім. Олександра Яременка), науковців та практиків з соціально-педагогічної та соціально-психологічної роботи. Проблеми сім'ї як соціального інституту розглядаються в працях А.І.Антонова, Т. В.Андрєєвої, Т. А.Гурко, С. І. Голод, А. Г. Харчєва. Сімейне неблагополуччя, її дезадаптацію вивчали В.В. Солодніков, Т.В. Семігіна, Н.П. Краснова, Л.П. Харченко, С.Я. Харченко та ін. Автори підкреслюють неефективність виконання батьками своїх основних сімейних функцій, девіації сімейних відносин.

Проблему дистантних сімей вивчали Трубавіна І.М (дає визначення поняття «дистантна сім'я» і окремими шляхами розглядає напрями роботи з нею; визначає дистантну сім'ю як таку, члени якої перебувають на відстані один від одного з різних причин), Капська А.Й (виділяє найбільш типові позиції підлітків у сім'ї, що правомірно можна віднести до дискантних), Торохтій В.С. (класифікує сім'ю як дистантну за особливими умовами її життя (це сім'я малотурботлива, з непостійним батьківством).

Аналіз життєвої ситуації, що складається в сім'ях, де батьки перебувають за кордоном на заробітках здійснювали Д.Пенішкевич (аналізуючи життєдіяльність цих сімей, умовно поділяє їх на категорії, серед яких є і благополучні і неблагополучні сім'ї), Н.Куб'як , Л.Ковальчук, Т.Кривко, Т.Дорошок та інші. Ними проаналізовано ці сім'ї, проблеми виховання дітей у них, запропоновані методики соціально-педагогічної роботи з подолання занедбаності дітей, що виховуються в таких сім'ях

На основі наукових доробок попередників та результатів емпіричного дослідження метою статті є: встановити основні причини виникнення та класифікувати дистантні сім'ї в Україні, акцентуючи увагу на проблемі підвищеної вразливості емоційної сфери підлітків з дистантних сімей, яка може стати однією з найважливіших причин емоційного неблагополуччя.

Сім'ю, яка характеризується особливими умовами життя, пов'язаного з перебуванням одного (чи обох) батьків за межами країни, ми розглядаємо як дистантну.

Причинами утворення дистантних сімей є: соціально-економічна (необхідність фінансового забезпечення функціонування сім'ї); соціально – психологічна (детермінується міжособистісними відносинами в сім'ї, в тому числі конфліктами в сім'ях, між родичами і знайомими); найвища інтенсивність трудових міграційних поїздок властива розлученим, котрі часто стикаються з проблемою утримання дитини без допомоги другого з батьків – особливо це стосується мігрантів-жінок; міжособистісні конфлікти, які виникають випадково на ґрунті конкретної ситуації, коли стикаються між собою інтереси людей, які не знайшли іншого способу вирішення конфлікту, як через поїздку за кордон.

Проаналізувавши життєдіяльність дистантних сімей, ми умовно розділили їх на декілька категорій, виділяючи при цьому основні особливості та ознаки: *сім'ї, у яких один із батьків перебуває на заробітках за межами України протягом 1-го року:* неповна (материнська або батьківська), зовні благополучна (контроль з боку батьків за успішністю та поведінкою має однобічний характер, відсутня єдність вимог до дитини); *сім'ї, у яких батьки (обидва) перебувають на заробітках за межами України протягом 1-го року:* тимчасово проблемна (наявність незначних тимчасових проблем, таких як малозабезпеченість), дисфункційна (нестабільність і неузгодженість у формуванні внутрішньо сімейних соціокультурних норм і традицій); *сім'ї, у яких один із батьків перебуває на заробітках за межами України протягом 1-3 років:* неповна (материнська або батьківська), ретрофлексуюча (має непроникні зовнішні межі і, водночас, прозорі індивідуальні межі. При виникненні неконструктивної внутрісімейної взаємодії проблеми сім'ї не лише не розв'язуються (через відсутність контактів), але і загострюються, спричиняючи психосоматичні захворювання у членів сім'ї); *сім'ї, у яких батьки (обидва) перебувають на заробітках за межами України протягом 1-3 років:* неблагополучна, конфліктна (суперечності між інтересами, потребами, бажаннями членів сім'ї породжують сильні й тривалі негативні емоції; властиве почуття незахищеності, емоційного дискомфорту); *сім'ї, у яких один із батьків перебуває на заробітках за межами України протягом тривалого часу (більше 3 років):* неповна (материнська або батьківська), дезорганізована (у зв'язку з відсутністю належних взаємодії і взаємовпливу між членами сім'ї та надмірною відкритістю зовнішніх меж існує велика небезпека асоціальної поведінки членів сім'ї, чи розпаду сім'ї як єдиного цілого), неблагополучна (напруженість міжособистісних стосунків, емоційний дискомфорт); *сім'ї, у яких батьки (обидва) перебувають на заробітках за межами України протягом тривалого часу (більше 3 років):* кризова (потреби та інтереси членів сім'ї, що стосуються найважливіших сфер життєдіяльності, зіштовхуються особливо різко), псевдофункційна (члени сім'ї виявляють ознаки схильності до дезадаптивних моделей поведінки).

Природно дитина потребує тісного емоційного контакту з батьками, відсутність якого створює незадоволеність життєво важливої потреби в любові, а це обертається в поведінці агресивністю, роздратованістю, стурбованістю, симптомами боязливості і тривожності. Тривожність негативно впливає не лише на емоційне самопочуття підлітка, а й у подальшому його житті порушує функціональні можливості психіки – занижена самооцінка, низький рівень навальності в силу ригідності мислення, відсутності креативу уяви, продуктивності пам'яті – відбувається деструкція і гальмування розвитку особистості. Так звані «хронічні тривоги « здебільшого перетворюються на патопсихологічні розлади. Значна кількість тривожних підлітків мають проблеми зі здоров'ям. Відсутність емоційного контакту з батьками іноді призводить до зловживання психоактивних речовин, дезадаптації поведінки, соматичних захворюваннях. Водночас підлітки підвищено збудливі; їхня поведінка нестійка, імпульсивна. Вони стають неспокійними, агресивними та задиристими.

Експериментально-психологічне дослідження проводилось у два етапи:

І. Констатуючий експеримент – основна частина дослідження спрямована на вивчення основних психологічних особливостей емоційної сфери підлітків з дистантних сімей та впливу дистантної сім'ї на емоційну сферу підлітків,оскільки до цього часу ґрунтовних досліджень даних питань не проводилося.

ІІ. Формуючий експеримент – була побудована та апробована програма психологічного супроводу підлітків з дистантних сімей та запрпонована система психологічного супроводу батьків з дистантних сімей.

В експериментально-психологічному дослідженні ми застосовували такі методи: спостереження за поведінкою підлітків в процесі навчання; бесіда з дітьми та батьками; проективна експресивна методика «Малюнок сім'ї» (встановлення особливостей внутрішньо сімейних відносин); методика діагностики самооцінки психічних станів Г.Айзенка (дозволяє оцінити деякі не адаптивні стани (тривога, фрустрація, агресія) і властивості особистості (тривожність, фрустрованість, агресивність); методика діагностики самооцінки Ч.Д.Спілберга, Ю.Л.Ханина (самооцінка рівня прояву ситуативної та особистісної тривожності); шкала соціально-ситуативної тривожності Кондаша (дозволяє оцінити не наявність або відсутність яких-небудь переживань, симптомів тривожності, а ситуацію з погляду того, наскільки вона може викликати тривогу); диференціальна шкала емоцій К.Ізарда (дозволяє виявити домінуючі емоції, що якісно описують самопочуття (інтерес, радість, подив, горе, гнів, відраза, презирство, страх, сором, провина); методика діагностики станів агресії в підлітків Баса-Дарки (фізична агресія, непряма, роздратування, негативізм, образа, підозрілість, вербальна агресія, почуття провини); методика визначення акцентуацій характеру К.Леонгарда (дозволяє виявити закономірний зв'язок між деякими особливостями емоційної сфери і типом акцентуації характеру); психодіагностика особистісної адаптованості А.Фурмана (дозволяє достеменно встановити змістово-психологічні особливості соціальної взаємодії особистості з оточенням, визначити спрямування і характер процесів її психосоціального зростання і самоствердження).

Експериментальне дослідження проводилося на базі загальноосвітніх шкіл міста Хотина №1, №5, гімназії та Хотинського району (2009 – 2010 рр.) суцільним методом, на добровільній основі. Об'єм вибірки –178 підлітків, серед них 92 підлітка з дистантних сімей, 86 підлітків з повних сімей. Підлітків з повних сімей ПС розподілено на групи за статтю: хлопчики ХПС та дівчата ДПС. Підлітків з дистантних сімей ДС розподілено за паступними параметрами: 1) за статтю (хлопчики ХДС та дівчата ДДС); 2) за відсутністю одного з батьків (батька Б або матері М, ХДСБ, ХДСМ, ДДСБ, ДДСМ); 3) за тривалістю відсутності (1рік або 1-3 роки, ХДСБ 1, ХДСБ 1-3, ХДСМ 1, ХДСМ 1-3, ДДСБ 1, ДДСБ 1-3, ДДСМ 1, ДДСМ 1-3). Адже порівняння цих груп дає можливість підтвердити або спростувати наявність значущих відмінностей між даними показниками рівня емоційних характеристик.

Застосування побудови таблиць результатів та графіків частотного розподілу даних відмінностей між досліджуваними вибірками підлітків дозволили зробити такі висновки: підвищений рівень тривожності підлітків з дистантних сімей зафіксовані на достатньо високому рівні значущості: $\varphi^*_{емп}$= 2,25; $\varphi^*_{кр}$= 1,64 ($p\leq0,05$), $\varphi^*_{кр}$= 2,31 ($p\leq0,01$); $\boldsymbol{\varphi^*_{емп} > \varphi^*_{кр}}$ ($p\leq0,012$); рівень емоційного добробуту підлітка у сім'ї достовірно вищий у повних сім'ях порівняно з дистантними: $\varphi^*_{емп}$= 2,35 ($p\leq0,01$); $\varphi^*_{кр}$= 2,31 ($p\leq0,01$); $\boldsymbol{\varphi^*_{емп} > \varphi^*_{кр}}$ ($p\leq0,008$);

у підлітків, батьки яких перебувають за кордоном більш виражені різні форми агресії, ніж у підлітків з повних сімей. Лише така форма як «підозріливість» проявляється у більшої кількості підлітків, батьки яких вдома (64 % проти 59 %). Найбільше непокоїть той факт, що 90/4 % підлітків, батьки яких перебувають за кордоном мають глибоке почуття провини, а у 50,6% (проти 35 %)-роздратування; наявність агресивності та ворожості залежить і від того, з ким виховується підліток на час відсутності одного з батьків (якісний аналіз результатів дослідження показав, що у 40 % підлітків (8% – хлопчики, 32% – дівчата), які виховуються з матір'ю, не проявляються агресивність та ворожість; і навпаки, прослідковується тенденція збільшення випадків вияву цих реакцій у дітей, які проживають з батьком 7% – хлопчики, 6% – дівчата); тимчасова відсутність батьків є однією з провокуючих умов до вираження негативних емоцій, різних форм порушень поведінки підлітка, що викликані межевими нервово-психічними розладами, і на це вказують дані, що відображають кількість акцентуйованих підлітків, батьки яких перебувають за кордоном –91,3% (проти 32 % – 68 %).

Отже, основними психологічними проблемами, у випадках після перетворення сім'ї у дистантну є: різного роду порушення поведінки підлітків,їх психоемоційних станів – зростає рівень дратівливості, агресивності, тривожності, вони стають більш вразливими, імпульсивними, неврівноваженими, неспокійними, непосидючими; зростання рівня емоційної відчуженості, конфліктності у дистантних сім'ях; недостатність конструктивних сімейних стосунків, що призводить до «емоційного відторгнення» батьків дітьми; неузгодженість поглядів батьків на виховання дітей, що посилює взаємодистанціювання між членами дистантних сімей; брак розуміння важливості впливу на дитину розлуки з батьком/матір'ю та відсутність адекватних знань, як полегшити переживання дитини, зберегти прив'язаність її до батька/матері в міграції; утруднення можливостей задоволення членами дистантних сімей тих своїх потреб, які традиційно задовольняються в сім'ях.

Література

1. Левченко К.Б. Соціально-педагогічна та психологічна робота з дітьми трудових мігрантів: навч .– метод. посібник / Левченко К.Б., Трубавіна І.М., Цушко І.І.. – К.: ФОП «Купріянова», 2007. – 240с.

2. Москаленко В.В. Соціальна психологія: Підручник / Валентина Володимирівна Москаленко – Київ: Центр навчальної літератури, 2005. – 624с.

3. Соціально-педагогічна робота з проблемними сім'ями / [Капська А.Й., Олексюк Н.С., Калаур С.М., Фалинська З.З.].– Тернопіль: Астон, 2010.-304с.

УДК 159.9

А. І. РУДЕНОК
Хмельницький національний університет

ТРУДНОЩІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО ЗАПОБІГАННЯ ТА ПОДОЛАННЯ СІМЕЙНИХ КОНФЛІКТІВ

Сьогодні від професійних психологів очікують активності, самостійності, загальної та професійної культури. Ми погоджуємося з думкою М.Савчина, який зауважує, що за своєю суттю професія практичного психолога зорієнтована на допомогу іншим людям у розв'язанні їх складних душевних і життєвих проблем. І саме психологи з представниками інших гуманітарнозорієнтованих професій на перше місце мають ставити інтереси тих людей, які довірилися їм у своїх проблемах [3].

На сьогоднішній день існує проблема в тому, що психологічні послуги нерідко надаються людьми, що не мають відповідної підготовки і знань. Професійно неграмотні дії таких працівників не лише не допоможуть людині, а й навіть можуть принести шкоду. Тому, до психологів, як фахівців, особливо тих, які

працюють в руслі питань сімейних конфліктів, мають бути поставлені більш жорсткі вимоги. Такі вимоги, перш за все, повинні включати досконалу професійну та особистісну підготовку практичних психологів, від якої залежить ефективність роботи з різними видами сімейних конфліктів. Оскільки, питання професійної та особистісної підготовки практичних психологів не є достатньо розробленим, то це питання привертає все більшу увагу як зарубіжних, так і вітчизняних науковців. На нашу думку, це пов'язано як з усвідомленням важливості самої професії, прагненням протиставити рівень кваліфікованої психологічної допомоги стихійним, ненауковим напрямкам, так і необхідністю підвищення рівня підготовки майбутнього психолога у процесі фахової підготовки.

Слід також зазначити й той факт, що в теорії й практиці викладання навчальних предметів у вузі існує такий стереотип, як «оволодіння знаннями», а не культурою праці, поведінки, професійною культурою і т.д. Нерідко викладач вважає, що ціль навчання досягнута, якщо студент засвоїв встановлений програмою певний мінімум знань. Проте, як свідчить практика у випускників не розвинене логічне й критичне мислення, немає особистості майбутнього професіонала, є просто людина, яка має гарні знання. Останнім часом з'явилася велика кількість короткострокових (7– і 9-місячних) курсів і програм підготовки психологів із числа осіб, які мають вищу педагогічну або вищу психологічну освіту, а також осіб, які немають базової психологічної підготовки. До переваг цих програм можна віднести значну швидкість підготовки фахівців, їх орієнтацію на максимально практичне використання отриманих знань одразу й безпосередньо в реальній професійній діяльності. Проте, серйозними недоліками таких форм підготовки можна вважати відсутність серйозних теоретичних знань, вкрай скорочене власне сприйняття професії, нездатність вирішувати складні проблеми, що виникають у ході професійної діяльності.

Однією із трудностей підготовки майбутніх фахівців до запобігання та подолання сімейних конфліктів є підготовка викладачів психології. Загальновідомо, що серед викладачів психологічних наук можна зустріти фізиків, математиків, філологів, які закінчили які-небудь курси та не мають вищої психологічної освіти, а вивчили психологію лише по книгах і підручниках психології. Разом з тим, можна говорити про проблему створення системи безперервної психологічної освіти викладачів психології, практичних психологів, викладачів вузів. Доцільно звернути увагу на трудність, складність якої полягає в тому, що на сучасному етапі розвитку психологічної освіти існують різні науково-психологічні школи. При цьому трапляється, що деякі психологи займають таку позицію як «наша «школа краща всіх», і цим самим вносять роз'єднаність у професійну діяльність. Потрібно вміти погоджуватись й розуміти інші точки зору, інші позиції, інші методологічні напрямки, асимілювати їх, збагачуючи свої школи [2]. Таким чином, проблема формування толерантного мислення як найважливішої умови знаходження компромісів, подолання конфліктів – одна з актуальних проблем для сучасної психологічної й педагогічної теорії й практики. Особливо значима ця проблема для формування особистості психолога, тому що об'єктом його діяльності виступає людина зі своєю емоційно-вольовою сферою, пізнавальним потенціалом, потребами та проблемами.

Аналізуючи праці відомих науковців (Г.Абрамова, О. Бондаренко,І.Дубровіна, Ю.Ємельянов, С..Максименко, М.Обозов, Н. Чепелєва, Н. Пов'якель, В.Панок, Л. Петровська, Т. Яценко та ін. ми дійшли висновку, що професійний та особистісний аспекти підготовки психолога є взаємообумовленими та взаємопов'язаними, а також поєднані в єдину проблематику професійно-особистісного становлення психолога. Таким чином, процес підготовки студентів-психологів має включати не тільки засвоєння теоретичних знань, а й формування професійно важливих рис особистості студента, які також повязанні з формуванням готовності студентів-психологів до запобігання та подолання сімейних конфліктів. Для цього в процесі підготовки студентів до запобігання та подолання сімейних конфліктів необхідне розв'язання особистісних проблем самого майбутнього фахівця, які збільшують його суб'єктивізм і упередженість в оцінці особистості клієнта та його проблем. О.Ф.Бондаренко вважає, що недостатня опрацьованість особистісних проблем (фрустрованих або нереалістичних потреб, фантазій, страхів, конфліктів, захистів, ціннісних смислів, самооцінок, мотивів та ін.) та недостатня професійна (практична й теоретична) підготовка легко можуть замість психологічної допомоги травмувати як клієнта, так і фахівця, додавши до невирішених проблем психогенні розлади [1].

Вітчизняний досвід підготовки практичних психологів свідчить, що існуюча традиційна система навчання не забезпечує повною мірою формування професіонала – психолога, здатного на високому рівні виконувати свої професійні обов'язки. На нашу думку, при підготовці майбутнього фахівця по запобіганню та подоланню сімейних конфліктів кожний навчальний предмет у вузі повинен містити наукову інформацію, необхідну для прикладного застосування її в діяльності майбутнього психолога, тобто викладання будь-якого навчального предмета у вузі слід проводити в контексті майбутньої професії студентів. Це пов'язане з тим, що мета й завдання конкретної навчальної дисципліни визначають та уточнюють загальні цілі освіти сучасного фахівця, орієнтовані на розвиток індивідуальних властивостей і на професійний і особистісний ріст студента.

Практика свідчить, що на сьогоднішній день ще не існує ідеальної науково обґрунтованої моделі сучасного спеціаліста-психолога, яка б стала універсальним зразком для побудови навчальних програм при формуванні в студентів-психологів готовності до запобігання та подолання сімейних конфліктів. Потребує наукового обґрунтування структура навчальних планів, які б передбачили логічну послідовність, взаємозв'язок, поступовий перехід від однієї дисципліни до іншої. Вийти з такої ситуації допоможуть

державні стандарти навчальних планів, які на сьогодні відсутні, а тому кожен вуз робить по-своєму, залежно від свого бачення проблеми, яке не завжди має наукове обґрунтування. Крім розв'язку намічених організаційних питань, величезні резерви поліпшення психологічної підготовки у вузі досягаються також підвищенням якості навчально-виховного процесу, розробленням нових і вдосконаленням традиційних активних методів і форм викладання психологічних дисциплін, науковою організацією і керівництвом самостійною роботою студентів, новими підходами до перевірки знань студентів, більш активним включенням студентів у наукову роботу з сімейної психології, введенням різних нових технологій, використанням технічних засобів навчання та ін., які б могли забезпечити розвиток пізнавальної активності студентів, викликати науковий інтерес до психологічних знань та зрозуміти їх значимість для майбутньої професії.

В процесі проведеного нами експерименту ми запропонували студентам самостійно визначити труднощі, які вони вбачають при формуванні готовності студентів-психологів до запобігання та подолання сімейних конфліктів. Більшість опитаних серед труднощів у формуванні готовності до запобігання та подолання сімейних конфліктів називають незадоволеність організацією навчання, а саме: недостатня кількість лекційних годин та годин на проведення практичних занять, великий та нерівномірний розподіл навчального навантаження, не можливість застосування знань на практиці; труднощі особистісного характеру: неадекватна самооцінка, соромязливість, некомунікабельність, низький рівень домагань, низький рівень загальної обізнаності; несамостійність та пасивність студентів, відсутність бажання навчатись загалом, або ж безпосередньо на даній спеціальності; також серед труднощів були виділені такі, які повязанні з професійною некомпетентністю викладача (недоступне викладання матеріалу, необєктивне оцінювання знань студентів і т. д.)

Таким чином, результати проведеного дослідження засвідчили про необхідність удосконалення процессу формування готовності студентів-психологів до запобігання та подолання сімейних конфліктівв умовах навчання у ВНЗ. З цією метою нами розроблена програма формування готовності студентів-психологів до запобігання та подолання сімейних конфліктів, яка буде реалізована у процесі формувального експерименту.

Література

1. Бондаренко, О. Ф. Психологічна допомога особистості : навч. посіб. для студентів / О. Ф. Бондаренко. – Харків : Форма, 1996. – 239 с.

2. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии. – М.: УРАО, 2000. –251с.

3. Савчин М.В. Духовна парадигма практичної психології//Науковий часопис НПУ ім.М.П.Драгоманова.Серія №12. Психологічні науки, 2007. – №17(41). – Част. 1, с.30-36

УДК 159.92

О. Д. САФІН
Університет економіки та права «КРОК»

ФЕНОМЕН ПРОФЕСІЙНОЇ СВІДОМОСТІ ВИКЛАДАЧА ВНЗ ТА ЙОГО КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ

Поняття «професійна свідомість» охоплює всі ті прояви свідомості особистості, які пов'язані з її професійною діяльністю, які визначаються місцем і значенням даної професії в професійній структурі суспільства, ставленнями особистості до професії, до себе як професіонала; професійними ідеалами, рівнем професійних знань та вмінь, вираженістю професійних здібностей, професійними перспективами і досягненнями, переживаннями успіхів і невдач у професійній діяльності. Усе більш зрозумілим стає той факт, що змістовно професійна діяльність являє собою результат життєвого самовизначення людини, тобто певне індивідуально-смислове ядро, що визначає усвідомлену спрямованість особистості, яка реалізується у практичній взаємодії людини з навколишнім світом [1].

Із загальнопсихологічних позицій професійна свідомість становить собою психічне утворення, що інтегрує професійні знання і вміння, які структуруються у певні програми професійних дій, а також знання людини про себе саму, як представника певної професії. Таким чином, будь-яка професійна сфера вписується у свідомість особистості, роблячи її професійною, специфікуючи її професійну приналежність. Принципово важливим є те, що професійна свідомість розглядається як найважливіша категорія, яка реально відображає суть процесу професійного становлення й розвитку фахівця, передусім – на етапі освіти у вищому навчальному закладі. Говорячи про професійну свідомість, ми маємо на увазі свідомість як феномен, який будується у логіці психологічного бачення дійсності і формується шляхом усвідомлення цінності і розуміння причинності психологічного факту.

Професійна свідомість є тим психологічним утворенням, у якому інтегруються професійні цінності, науково-теоретичні знання, програми професійних дій, а також знання людини про себе як про представника певної професії. Саме вона є репрезентантом усіх цих аспектів, рівнів, функцій у практичній

та теоретичній професійній діяльності. І, безперечно, сформована професійна свідомість є основною умовою якісної професійної діяльності [2, с. 73]. Якщо виходити з того, що професійна свідомість є формою свідомості, то очевидно, що її структурна організація повинна певним чином відтворювати структурні компоненти свідомості, що визначені в якійсь конкретній теорії. Свідомість є гетерогенним утворенням, в якому сполучуються елементи раціонального знання, результати абстрактно-понятійного й безпосередньо-чуттєвого, емоційно-афективного відображення. За нашим переконанням, професійна свідомість, будучи складним утворенням, поєднує у своїй структурі буденний і науковий рівні свідомості. На основі теоретичного аналізу професійної свідомості розроблено структуру професійної свідомості викладачів ВНЗ (рис. 1).

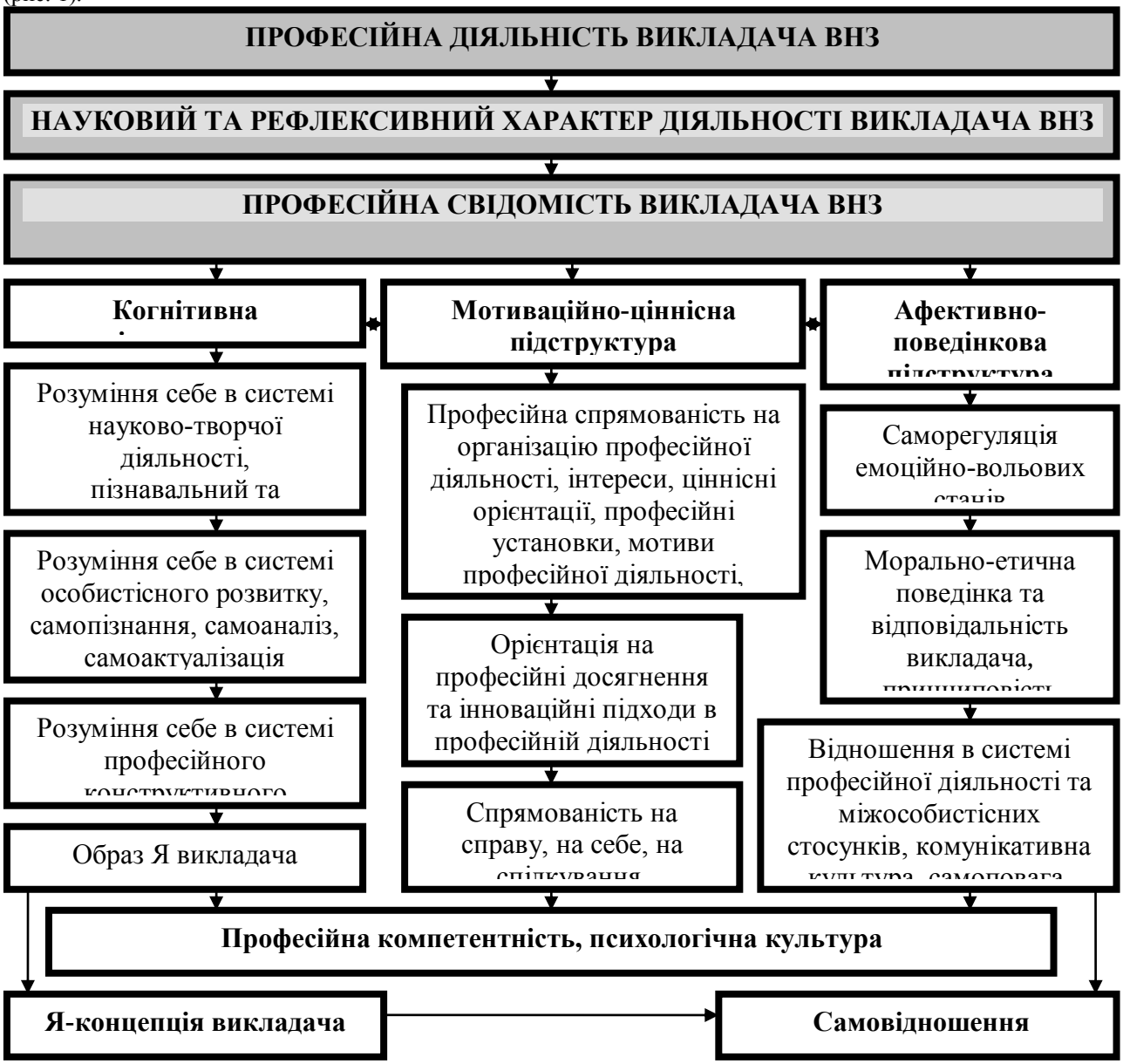


Рис. 1. Структура професійної свідомості викладача ВНЗ

Як особлива форма свідомості професійна свідомість рухається разом із професійним розвитком особистості. Вона формується й розвивається протягом усіх етапів професіогенезу особистості і в будь-який момент вона характеризує стан цього розвитку. Сама професійна свідомість не є незмінною конструкцією, вона кожного разу змінюється, але в рамках більш загального, в рамках професіогенезу особистості.

На думку В.В. Третьяченко, розвиток і формування професійної свідомості має розглядатися в єдності трьох основ буття людини, що є цілісною моделлю будь-якого професіоналізму: діяльність, свідомість, спільність. Автор стверджує, що професійна діяльність – завжди свідома і сумісна (здійснюється в співтоваристві); професійна свідомість – діяльнісна і інтерсуб'єктна (існує і виникає в співтоваристві); професійна спільність обумовлена включеністю суб'єктів в спільну колективно-розподілену діяльність, що ґрунтується на свідомому позиційному самовизначенні кожного учасника взаємодії. Відповідно до цього викладач є одночасно і суб'єктом освітнього процесу, і суб'єктом педагогічної діяльності. Як суб'єкт освітнього

процесу викладач виступає проектувальником, конструктором, організатором, носієм певної особової позиції, що припускає вільне і свідоме самовизначення в педагогічній діяльності [3, с. 6].

Таким чином, викладене тлумачення феномену професійної свідомості просуває нас до розуміння специфіки професійної свідомості викладача вищої школи й можливості її презентації.

Література

1. Сучасна вища школа: психолого-педагогічний аспект: [Монографія]/ За ред. Н. Г. Ничкало. – К.: Райдуга, 1999. – 98 с.

2. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: Підручник / А. М. Алексюк – К.: Либідь, 1998. – 560 с.

3. Третьяченко В. О. Педагогічний професіоналізм у викладача в формуванні його професійної свідомості / В. О. Третьяченко // Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. пр. – Луганськ. – 2009. – № 1 (21) С. 6 – 10.

УДК 159.96.345.211.1

С. В. СПРИНЧУК
Науково-методичний центр навчальних закладів МВС

АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПСИХОЛОГІЧНОГО ПРОФВІДБОРУ ПРАВООХОРОНЦІВ ДЛЯ УЧАСТІ В МИРОТВОРЧІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Під час здійснення професійно-психологічного відбору кадрів до органів внутрішніх справ України виникає низка проблем суб'єктивного та об'єктивного характеру. Суб'єктивні труднощі пов'язані з невирішеністю чималої кількості наукових аспектів професійного відбору: відсутністю кваліфікаційних характеристик і професіограм деяких напрямів професійної діяльності, зокрема миротворчої, тощо. Об'єктивні полягають у тому, що більшість професій в органах внутрішніх справ складно піддаються формалізованому опису, вони характеризуються багатофункціональністю обов'язків, різноманітністю соціальних відносин, відсутністю стереотипів [1].

Участь у міжнародних миротворчих місіях Організації Об'єднаних Націй – відповідальна й складна діяльність. Вона ставить підвищені вимоги до працівників органів внутрішніх справ. Проблеми професійного відбору військовослужбовців і працівників ОВС для комплектування підрозділів миротворчих сил, а також їх психологічного супроводу розглядали науковці: В.О. Заросило, Ю.Б. Ірхін, Д.І. Сохадзе, О.О. Телічкін та ін. Разом з тим, досліджень, які безпосередньо вивчали б проблеми психологічного відбору працівників ОВС України до участі в міжнародних миротворчих операціях на дисертаційному рівні немає.

Професійний відбір кандидатів у подібні тривалі відрядження багатоступеневий, важливим його елементом є вивчення психологічних і психофізіологічних особливостей працівників. Інформація, отримана під час комплексного соціально-психологічного та психофізіологічного обстеження, дозволяє визначити й упорядкувати психологічний профіль кандидата, що містить у собі цілісний опис особистості; здійснити прогноз його поводження в екстремальних ситуаціях; проаналізувати функціональні резерви організму [2].

На основі узагальнення результатів анкетування 200 кандидатів за методикою О. Ліпмана з метою виявлення професійно важливих якостей працівників правоохоронної діяльності (модифікований варіант з описом миротворчої діяльності), яке відбулося в Спеціальному миротворчому центрі Київського національного університету внутрішніх справ (нині – Національна академія внутрішніх справ) у 2007 р., нами було проведено контент-аналіз зауважень і пропозицій, що надійшли від респондентів, стосовно питань нормативно-правового та методичного забезпечення психологічного профвідбору для участі в міжнародних миротворчих місіях. Зокрема, експертами різних рівнів було опрацьовано пропозиції щодо вдосконалення процедури психологічного відбору кандидатів до участі в миротворчій діяльності. Найбільш слушними виявились пропозиції стосовно внесення змін і доповнень до чинного на той час порядку психологічного обстеження. У результаті всі респонденти підтвердили необхідність проведення психологічних обстежень кандидатів до вказаного виду діяльності згідно з відповідними наказами МВС України за умови вдосконалення самої процедури. В методиці психологічного обстеження майбутніх миротворців, яка використовувалась на той час, було виявлено вади, а саме:

– трудомісткість і недостатня інформативність соціально-психологічного вивчення кандидатів на місцях проходження служби;

– відсутність чітко визначених критеріїв щодо необхідних психологічних якостей кандидатів;

– запропоновані в методичних рекомендаціях психодіагностичні методики недостатньою мірою виконують прогностичну функцію щодо успішності роботи кандидата в міжнародній миротворчій місії;

– методики подані в російськомовному варіанті, що ускладнює їх використання в україномовному культурному середовищі;

– відсутні електронні комп'ютерні варіанти методик, що ускладнює обрахування результатів.

Для їх усунення та підвищення ефективності професійно-психологічного відбору кандидатів до участі в миротворчій діяльності респондентами було запропоновано:

– змінити процедуру соціально-психологічного вивчення кандидата та запровадити самооцінку ним своїх ділових та особистісних якостей;

– здійснювати біографічний аналіз кандидата, враховуючи успішність його адаптації на попередніх посадах, досвід роботи в екстремальних умовах, рівень його фахової підготовки, проходження та результати підвищення кваліфікації, перепідготовки;

– при здійсненні психодіагностики використовувати більш повні та адаптовані версії методик;

– розробити і запровадити кваліфікаційні вимоги (професіограму і акмеограму).

Крім того, нами було проведено опитування практичних психологів органів та підрозділів внутрішніх справ стосовно визначення методичної бази здійснення поглиблених психологічних вивчень професійно важливих якостей кандидатів до участі в міжнародних миротворчих місіях ООН.

У цьому дослідженні взяли участь 60 працівників служби психологічного забезпечення органів та підрозділів внутрішніх справ України.

Серед практичних психологів органів внутрішніх справ, задіяних в опитуванні, 25 (41,6%) жінок і 35 (58,4%) чоловіків. Спеціалістів за фахом «практична психологія в закладах освіти» – 7 (11,6%), спеціалістів за фахом «практична психологія в органах внутрішніх справ» – 53 (88,4%) працюючих. Із числа опитаних працюють у центрах практичної психології ГУМВС/УМВС/УМВСТ – 40 (66,7%), училищ профпідготовки – 8 (13,3%), вищих навчальних закладів – 12 (20,0%). За досвідом роботи в посадах: від 1 до 3 років – 32 (53,3%), від 3 до 5 років – 25 (41,7%), від 5 до 10 років – 3 (5,0%).

Проведеним опитуванням встановлено, які психодіагностичні методики використовуються в практичній діяльності залежно від поставлених завдань. Ґрунтуючись на успішній практиці застосування службою психологічного забезпечення певних психодіагностичних методик, нами було запропоновано до використання в процедурі психологічного вивчення майбутніх миротворців такі психодіагностичні методики:

– невербальний тест Р. Кеттелла «Самооцінка»;

– методика багатофакторного дослідження особистості Р. Кеттелла (особистісний 17PF опитувальник №=187);

– експериментально-психологічна методика вивчення фрустраційних реакцій С. Розенцвейга;

– методика визначення агресивних і ворожих реакцій А. Басса-А. Дарки;

– методика визначення акцентуації характеру К. Леонгарда-Л. Шмішека;

– методика визначення профілю особистості Г. Айзенка;

– методика визначення рівня згуртованості групи за допомогою методу соціометрії;

– стандартизований метод дослідження особистості («СМДО», рос.: «СМИЛ», модифікація Л.М. Собчик);

– методика багатофакторного дослідження особистості («МБДО», рос.: «ММИЛ», модифікація Ф.Б. Березіна, М.П. Мірошникова та Р.В. Рожанця);

– тест діагностики творчих здібностей «Незвичайні використання» (модифікація В.І. Барка та В.Г. Панка на основі тестів дивергентного мислення Д. Гілфорда і Е. Торренса);

– тест «Структури інтелекту» Р. Амтхауєра;

– короткий відбірний тест («КВТ», україномовна та російськомовна модифікації Т.В. Нещерет);

– тест «Словесні тріади» (В. Меде, К. Піорковський) [3-6].

Перелік професійно важливих якостей кандидатів до участі в міжнародних миротворчих операціях, що підлягатимуть діагностуванню, та оптимальні значення їх вираженості пропонуємо визначати за допомогою розробленої нами професіограми та акмеограми кандидата до участі в міжнародних миротворчих операціях відповідно до зазначеної тестової батареї.

Підсумовуючи зазначимо, що обрані нами психодіагностичні методики задовольняють поставленим вимогам і є такими, що можуть забезпечити в реалізації інноваційної системи професійно-психологічного відбору правоохоронців до участі у миротворчій діяльності (інформативність, адекватність та прогностичність).

Література

1. Барко В.І. Професійний відбір кадрів до органів внутрішніх справ (психологічний аспект): Монографія. – К.: Ніка-Центр. 2002. – 296 с.

2. Блінов О.А. Формування емоційної стійкості у військовослужбовців аеромобільних військ під час повітряно-десантної підготовки : Автореф. дис. … канд. психол. наук: 20.02.02 / Київський військ. гуманітарний ін-т. – К., 1999. – 19с.

3. Вигдорчик М.И., Псядло Э.М., Баракина Г.Д. Модульный программный комплекс автоматизированных психодиагностических методик «Консул-Интегратор». – Одесса: http:/consul.com.ua/integrator, support@consul.com.ua, 2003.

4. Краткий отборочный тест для оценки интеллекта кандидатов на службу в органах внутренних дел и учёбу в образовательных учреждениях МВД России: Методические рекомендации. – М.: МЦ при ГУК МВД России, 1997. – 32 с.

5. Лучшие психологические тесты. – Х.: Изд-во»ПП Модем», 1994. – 320 с.
6. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: Учеб. пособие. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ», 1998. – 672 с.

УДК 159.98:378

Н. А. СУРГУНД
Хмельницький національний університет

ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ

Активізація змін сучасного суспільства в умовах його ринкової глобалізації зумовлює у кожній державі, в т.ч. і в Україні, підвищену динамічність багатьох її сфер – інформаційної, економічної, соціокультурної, освітньої та ін. Сучасні трансформації в економічній сфері характеризуються прискоренням темпів змін на ринках пропозицій та попиту товарів і послуг, що, відповідно, визначає взаємопов'язану динамічність показників виробництва продукції, трудової зайнятості, професійної освіти та підготовки сучасних фахівців, їх професійної мобільності тощо [1; 2].

Сучасною наукою в загальному підході поняття професійної мобільності розглядається як соціальне явище, що обумовлює соціальну стратифікацію суспільства [1]. У сфері соціології професійної діяльності, з точки зору фахово-обумовленого розподілу суб'єктів праці, професійна мобільність розглядається як переміщення працівника (професійної групи працівників) з однієї професійної позиції на іншу, характеризуючи процес руху індивідів між групами професійної структури суспільства. При цьому вирізняють горизонтальну та вертикальну професійну мобільність, серед яких за напрямком пересування виокремлюються різновиди професійного підйому або професійного спуску, які позначають зміну (часткову або повну) змісту професійної діяльності та професійного статусу працівника [1; 2; 3].

З точки зору психології поняття «професійна мобільність» фахівця визначається не тільки його здатністю до простої зміни професії, місця та виду діяльності, але й також і його особистісним умінням приймати самостійні та креативні рішення, спрямовані на підвищення свого професіоналізму шляхом внутрішніх трансформацій. Такі здатності фахово-спрямованої особистості обумовлюються вмінням адекватного визначення шляхів до підвищення самоефективності в динамічних процесах професіогенезу в умовах ринку праці. В особистістому аспекті поняття професійної мобільності характеризується готовністю і здатністю до швидкої адаптації та опановування фахівця у новому освітньому та професійному середовищі на основі змін внутрішньоособистісної системи якостей та установок, гармонізації внутрішньої «Я-позиції» щодо перспектив особистісно-професійного розвитку [1; 3; 4].

Таким чином, професійна мобільність розглядається і як якість особистості, і як процес, тобто має двосторонній характер [1; 2]. Дуальність такої категорії як «мобільність» характеризується тим, що людина може бути мобільною, якщо володіє певними особистісними та професійними якостями (притаманними їй та сформованими), але її мобільність може проявлятися тільки у діяльності [1; 5].

Отже, ставити питання щодо рівня мобільності людини як фахівця можливо лише за умови реалізації ним на практиці певних діяльнісно-особистісних психологічних якостей (конструктів), які сучасною наукою визначаються як компетентності. Одна з основних ознак поняття «компетентність» фахівця полягає в динамічності та мобільності комплексу його професійних знань і вмінь, у тому, що знання компетентної людини оперативні й мобільні, вони постійно оновлюються разом із вміннями [6; 7]. Тому, підкреслює Л.В. Горюнова, одним із напрямків розвитку сучасної науки є розгляд проблеми професійної мобільності сучасного фахівця в контексті компетентнісного підходу [1]. Даний підхід на базі категорій «компетенції» / «компетентності» надає можливість визначення для практичного застосування таких компетентностей (та їх складових), які в умовах динамічних змін економіки та ринку праці забезпечують суспільно-необхідну професійну мобільність та адаптивність сучасних працівників [1; 7].

Згідно із компетентнісним підходом, компетентність – це здатність особистості встановити зв'язок між знаннями і діями, ефективно об'єднати їх в єдиний процес, що дає можливість продуктивно вирішити певну задачу. Компетентність – це здатність до ефективної реалізації наявних знань у потрібній ситуації діяльності, у відповідності з певними професійними вимогами та суспільними запитами [4; 6; 7].

Як підкреслює О.В. Овчарук, набуття життєво важливих компетентностей визначає «можливості людини орієнтуватись у сучасному суспільстві, інформаційному просторі, швидкоплинному розвиткові ринку праці, подальшому здобутті освіти» [6, с. 7], дозволяє людині мобільно ідентифікувати та оцінювати в різних контекстах проблеми, характерні для різних сфер професійної діяльності [6, с. 22].

Поняття компетентності фахівця являє собою адекватне наукове відображення сучасної проблематики зростання ролі особистісного фактору для різних сфер професіоналізованої діяльності в умовах

динамічності економіки [3; 4; 6]. Істотною відмінністю поняття «компетентність» від поняття «кваліфікація» є включення поряд із вимогами до знань, умінь і навичок також й істотного обсягу вимог щодо внутрішньоособистісних якостей самого фахівця. При цьому компетентність характеризує інтегративну діяльнісно-особистісну якість людини, яка проявляється у діяльності та включає в себе комплекс специфічних особистісно-психологічних, соціально-психологічних і фахових конструктів [4; 6; 7].

Компетентність, як складна інтегративна якість, що характеризує певний рівень внутрішньоособистісного розвитку людини, є категорією, динамічною в часі [3;5; 6], тому на кожному віковому етапі людина досягає своєї вершини у вигляді певної особистісної компетентності, що визначається поєднанням компетентнісних складових – загальних та професійних [4; 7]. Важливою складовою особистісної компетентності людини виступає її психологічна компетентність як складова базової психологічної культури особистості, що включає розуміння психологічного аспекту людської сутності, внутрішнього світу іншої людини й самої себе, людських взаємостосунків і поведінки, розвиток гуманістично орієнтованої ціннісно-змістовної сфери, розвиненість власної «Я-концепції» та рефлексії, а також творчість у власному житті [8].

На базі засадничих принципів компетентнісного підходу загальна структура компетентності фахівця розглядається як сукупність ключових, базових та спеціальних компетентностей, що набуваються у ході загального й професійного навчання та практичної діяльності, якісний ступінь прояву яких у професійній ефективності характеризується особистісними чинниками [3; 6; 7]. Таке розуміння компетентності визначає її як професійно-особистісну якість, яка охоплює всі сфери розвитку особистості. Констатується, що в умовах функціонування професійної системи «людина–колектив» обов'язковим та важливим компонентом структури професійної компетентності кожного фахівця є його психологічна компетентність [4–7].

За сутнісним змістом «психологічна компетентність розглядається як система прикладних психологічних знань стосовно людини як особистості, індивіда, індивідуальності та суб'єкта праці, задіяного в індивідуальну або спільну діяльність, який здійснює професійні та інші взаємодії» [4 с. 39]. Характеризація особистості фахівця свідчить, що в умовах професійної діяльності знання та вміння, які визначають його внутрішню психологічну компетентність відносно власного «Я», забезпечують йому ефективність самопізнання, самоконтролю та особистісно-професійного саморозвитку, дають можливість керувати психічними станами та приймати ефективно-мобільні рішення в межах власного інтропсихічного простору [4; 5; 9; 10].

Психолого-акмеологічні дослідження проблеми психологічної компетентності фахівця професійної системи «людина-колектив» (соціономічного профілю) вказують, «що психологічна компетентність не є якимось «монолітним утворенням», а являє собою взаємопов'язану систему її спеціальних окремих видів (компетентностей)» [4, с. 40]. При цьому різні види психологічної компетентності поєднуються між собою в складі єдиної загальної структури психологічної компетентності фахівця, в якій важливе місце посідає аутопсихологічна компетентність [4; 9; 10; 11].

Психологією даний вид психологічної компетентності розглядається як здатність людини до цілеспрямованої орієнтації у власному внутрішньоособистісному просторі [4; 9; 10]. Дослідниками аутопсихологічна компетентність визначається як система психологічних знань та вмінь, які дозволяють здійснювати якісний самоаналіз, адекватні самопізнання, самоконтроль та самооцінку; як вміння керувати власним психічним станом та працездатністю (саморегуляція); як самоефективність. Аутопсихологічна компетентність має універсальне значення і пов'язана як із загальним характером діяльності людини, так і з специфікою її професійної діяльності [4; 10; 11].

Аутопсихологічна компетентність розглядається як сукупність таких психолого-акмеологічних компонентів (якостей): а) рефлексивний; б) проективний; в) інтрокомунікативний (як системоперетворюючий внутрішній діалог); г) конструктивний (як здатність здійснювати цілеспрямовані внутрішні перетворення); д) організаторський (як вміння нарощувати свої ресурси для саморозвитку); є) прогностичний. Розвиток аутопсихологічної компетентності здійснюється переважно у внутрішньоособистісному просторі з виходом до міжособистісного, що дозволяє активно впливати на функціональні стани людини, що виникають у ході її трудової (професійної) діяльності, тим самим підвищуючи її стресостійкість, працездатність та продуктивність праці [4, с. 51-52]. Необхідно також відзначити, що аутопсихологічна компетентність визначається інтегративним показником здатності особистості до самокорекції [4, с. 173].

Науковцями показано, що складові аутопсихологічної компетентності при зміні сфер діяльності мають великий вплив на такий компонент саморозвитку як самовдосконалення. У цьому випадку аутопсихологічні якості мобільно операціоналізують адаптаційні процеси внутрішньоособистісних перетворень особистості в ході її розвитку, як би вмикаючи інтеріоризацію, рефлексію, внутрішню адаптацію та інформацію шодо потенціальних можливостей саморозвитку [9; 10]. При вирішенні внутрішньоособистісних задач, що є характерними для професійної мобільності, сформованість аутопсихологічної компетентності дає можливість адаптивного узгодження внутрішньої «Я-позиції» із зовнішніми професійно-соціалізуючими чинниками в контексті розвитку особистісного самовдосконалення та самоефективності [1; 4; 7; 11].

Як невід'ємна психологічна складова і особистісної, і професійної компетентностей, аутопсихологічна компетентність характеризує психологічно-адекватну та мобільну оцінку інтроособистісної узгодженості людиною її професійних перспектив і можливостей розвитку своїх особистісних властивостей і якостей як фахівця. На базі такої оцінки аутопсихологічна компетентність передбачає самоефективне мобільне внутрішнє врегулювання людиною перспектив свого професійного становлення, розвитку та

переміщення, можливостей її особистісної адаптації до зміни напрямків власної фахової кар'єри включно до можливостей професійної переорієнтації.

Таким чином, одним із перспективних напрямків психологічного забезпечення професійної мобільності сучасного фахівця виступає розвиток його аутопсихологічної компетентності. Така спрямованість діяльності сприяє підвищенню ефективності та гнучкості фахового самовдосконалення особистості, дає можливість людині внутрішньоузгоджено орієнтуватися у професійному світі, адаптовуватися до виникаючих змін у ньому та мобільно вибудовувати самоефективний вектор власного професійно-кар'єрного розвитку та відповідних переміщень.

Література

1. Горюнова Л.В. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования России : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Горюнова Лилия Васильевна. – Ростов н/Д, 2006. – 427 с. – РГБ ОД, 71:07-13/156.

2. Кугель С.А. Мотивация и направления профессиональной мобильности ученых в условиях перехода к рыночным отношениям / С.А. Кугель, Н.А. Ащеулова // ИИЕТ РАН: Годичная научная конференция 1998 г. – М.: ИИЕТ РАН, 1999. – С. 192-194.

3. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Э.Ф. Зеер. – М.: Издательский дом «Академия», 2006. – 480 с.

4. Психология профессиональной деятельности: лекции «В помощь преподавателю» / [под общ. ред. А.А. Деркача]. – М.: Изд-во РАГС, 2006. – 342 с.

5. Зеер Э.Ф. Профессионально-образовательное пространство личности: синергетический поход / Э. Ф.Зеер // Образование и наука. – 2003. – №5 (23). – С. 79-90.

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

7. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособие / Э. Ф.Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк – М.: МПСИ, 2005. – 216 с.

8. Колмогорова Л. С. Становление психологической культуры как ориентир современного образования / Л. С. Колмогорова // Педагогика. – 1997. – №3. – С. 51-56.

9. Гусева А.С. Развитие аутопсихологических способностей личности. Методы и технологии: учебное пособие / Гусева А.С., В.В. Лешин. – М.: Изд-во РАГС, 2000. – 248 с.

10. Степнова Л.А. Сущностные характеристики аутопсихологической компетентности личности / Л. А. Степнова. – М.: РАГС; Логос, 2000. – 321 с.

11. Деркач А.А. Развитие аутопсихологической компетентности государственных служащих / А.А. Деркач, Л.А. Степнова. – М.: Изд-во РАГС, 2003. – 297 с.

УДК 159.9 : 378.016

М. І. ТОМЧУК
Вінницький обласний інститут післядипломної
освіти педагогічних працівників

ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ТВОРЧОГО ПЕДАГОГА

Однією з актуальних проблем вищої школи є пошук психолого-педагогічних засобів та умов формування творчої, креативної особистості фахівця. В нинішніх високодинамічних умовах розвитку суспільства, у ситуації трансформацій соціально-економічних відносин будь-який фахівець з вищою освітою повинен бути здатним виходити за межі існуючих знань, віднаходити оригінальні розв'язки складних організаційних, науково-практичних завдань, приймати нестандартні, а значить творчі, рішення. Варто зазначити, що й різні взаємодії з іншими людьми, які є характерними для фахівців соціономічного напрямку, також часто вимагають нестандартних дій і прояву творчості. Суттєво ускладнився нині для педагогів навчально-виховний процес, що спричинено змінами змісту освіти, проблемами виховання, особистісними трансформаціями у сучасної учнівської та студентської молоді. Вищеозначене вимагає від нинішніх педагогів, у порівнянні з минулим, більш грунтовної обізнаності у різних сферах життєдіяльності, у розвитку конкретної науки, умінь створювати на заняттях творчі, розвивальні щодо учнів і студентів, ситуації і приймати часто нестандартні, але ефективні рішення. Ці вимоги здатний виконати лише творчий, креативний педагог.

Загальним проблемам психології творчості особистості присвячена ціла низка наукових досліджень [1; 2; 3; 5; 6 та ін]. Проте вивченню особливостей розвитку творчих здібностей фахівців, формуванню їх, зокрема, у майбутніх педагогів, робіт присвячено значно менше [4; 7 та ін]. Саме тому метою нашого дослідження було дослідження особливостей розвитку креативності, творчості педагогів, учителів середніх

загальноосвітніх навчальних закладів та пошук шляхів їх розвитку у процесі навчання у вищому навчальному закладі та у системі післядипломної освіти. З цією метою у дослідженні використано комплекс психологічних методів: спостереження, письмове опитування (анкетування), бесіди з учителями, аналіз результатів їх педагогічної діяльності, метод експертних оцінок та ін. У дослідженні взяло участь понад 300 педагогів середніх загальноосвітніх навчальних закладів.

Варто зазначити, що до сьогодні немає єдиного підходу щодо тлумачення природи і механізмів розвитку творчості та креактивності людини. Серед поглядів щодо розуміння природи творчості: психогенетичний (В.М.Бехтєрєв, В.О.Енгельгард, В.М.Вільчек та ін.), автори якого творчу здатність розуміють як вроджену потребу, що реалізується через механізми наслідування; соціальний підхід (В.М.Дружинін, О.М.Лук, В.О.Моляко, В.Є.Чудовський та ін.), в основі якого уявлення про творчу особистість як результат впливу соціокультурного середовища, яке може сприяти або ж гальмувати прояв її творчих можливостей; аксіологічний (ціннісний) підхід (С.О.Грузенберг, В.А.Роменець та ін.), який зміст творчості індивіда визначає через його цінності. Авторами стверджується, що творчість є цінною лише тоді, коли виражається у позитивній продуктивності; діяльнісний підхід (Л.С.Виготський, В.О.Моляко, О.О.Леонтьєв, О.Н.Лук, Н.С.Лейтес та ін.), в основі якого лежить бачення творчості як прояву внутрішньої активності особистості через зовнішню діяльність і перетворення навколишнього та власного внутрішнього світу; мотиваційний підхід (З.Фрейд, А.Адлер, К.Юнг, Г.Ассаджолі, Г.Оллпорт, К.Роджерс, А.Маслоу та ін.), автори якого стверджують, що до творчості особистість спонукає певний тип внутрішніх прагнень, мотивації та інші.

Більшість дослідників визначає творчість як створення нового, що проявляється як у предметах, так і у нетипових нових формах діяльності та свідомості людини. На нашу думку, більш творчий педагог – це той, який за один і той же проміжок часу, у порівнянні з іншими, надасть учню більш високий і якісний рівень освіти і більш ефективно позитивно вплине на його особистісний розвиток.

Креативність, ми вважаємо, особливим проявом творчості педагога. Це його здатність досягати високого рівня розвитку творчості нестандартними, нестереотипними методами. Вона виявляється через такі властивості особистості як швидкість, гнучкість, оригінальність мислення, багатство уяви, здатність до саморегуляції та впевненність у собі тощо. Творчість і креативність педагога проявляється у його психологічній готовності до проведення уроків, виховних заходів по-новому, нестандартно, за власною ініціативою. Це здатність учителя не боятися чогось нового, прогрессивного, його «сприйнятливість» до педагогічних інновацій.

Проведене нами дослідження з вивчення готовності учителів загальноосвітніх шкіл до впровадження інновацій у навчально-виховний процес, до прояву творчого, креативного підходу до роботи з учнями дозволило встановити, що лише 12% педагогів творчі, готові і проводять нестандартно всі види занять. Майже кожен четвертий педагог (24%) не лише не проявляє необхідного рівня власної творчості, чого вимагає сучасна доба, але й негативно ставиться до прийняття та впровадження педагогічних інновацій. Всі інші педагоги, а це майже дві третини з числа учасників експерименту, працюють на середньому рівні, власну ініціативу, інновації у навчально-виховному процесі проявляють зрідка, у силу певних обставин. Причиною цього є як об’єктивні, так і суб’єктивні чинники. До перших варто віднести відсутність належної стимуляції з боку керівників освіти, а у кінцевому результаті й низька мотивація учителів до такої діяльності. Окремим керівникам закладів освіти не подобається, коли про творчі розробки підлеглого говорять більше, ніж про його власні здобутки, він байдужий до результатів їх роботи. Не всі педагоги позитивно ставляться до інновацій своїх коллег, не мають бажання переймати їх досвід. Це здебільшого пов’язано із проблемою реконструкції власних стереотипії, звичок, вироблених з часом способів, прийомів, підходів у проведенні того чи іншого уроку чи виховного заходу. Насильне нав’язування передового педагогічного досвіду інших, без врахування індивідуальних можливостей того чи іншого педагога призводить до формального, а не творчого його наслідування.

Таким чином, для розвитку творчих здібностей педагогів необхідно створювати адекватні умови у процесі їх професійної діяльності та перепідготовки. Так під час останньої ми шукаємо шляхи та способи розвитку креативності педагогів через різні види інтерактивної роботи (дискусії, тренінги, круглі столи, конференції, кращий досвід роботи та ін.) на курсах підвищення їх кваліфікації.

Література

1. Богоявленская Д.Б. «Субъект деятельности» в проблематике творчества// Вопросы психологии.– 1999. – №2. – С.35 –41

2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психол. Очерк. – М.: Просвещение, 1991.– 92 с.

3. Лук А.Н. Психология творчества.– М.: Наука, 1978. – 127 с.

4. Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика.– М.: Педагогика, 1976. – 280 с.

5. Психологические исследования творческой деятельности / отв. ред. О.К.Тихомиров. – М.: Наука, 1975.– 253 с.

6. Роменець В.А. Психологія творчості. – К.: Вища школа, 1971. – 247 с.

7. Шумилин А.Т. Проблемы теории творчества.: Высш. Школа, 1989. – 143 с.

УДК 159.9

Н. В. ХАНЕЦЬКА
Хмельницький національний університет,
м. Хмельницький

ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ СУБ'ЄКТА УЧБОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

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

Проблема суб'єкта учбової діяльності посідає значне місце в дослідженнях педагогічних психологів. У значній кількості праць, навіть тих, які були присвячені іншим проблемам, висвітлюються окремі аспекти суб'єкта учбової діяльності як особи, що здійснює учбову діяльність і яка у співдружності з педагогом реалізує свій потенціал і розвиває себе як особистість. Далеко не повний перелік вітчизняних і російських психологів, які зробили істотний внесок у розв'язання цієї проблеми, включає імена Г.С.Костюка, С. Л. Рубінштейна, О. М. Леонтьєва, П. Я. Гальперіна, Н. Ф. Тализіної, І. І. Ільясова, В. В. Давидова, Д. Б. Ельконіна, С. Д. Максименка, В. В. Репкіна, В. І. Слободчикова, Г. О. Цукерман та ін.

У багатьох працях наголошується, що студент як суб'єкт учбової діяльності є відповідальним учасником навчально-виховного процесу, що йому властиве усвідомлення цілей учіння, чутливе ставлення до успіхів і невдач, оцінювання себе і своєї діяльності. При тлумаченні сутності студента як суб'єкта учбової діяльності виключно важливе значення має її така ознака, як перетворюючий і цілеспрямований її характер, рефлексія студентом своєї діяльності і своїх можливостей.

Серед досліджень, присвячених проблемі становлення студента як суб'єкта учбової діяльності, виділимо насамперед роботи В. В. Давидова, Д. Б. Ельконіна, С. Д. Максименка, В. В. Репкіна, В. І. Слободчикова, Г. О. Цукерман. У цих роботах підкреслюється, що однією з основних ознак студента як суб'єкта учбової діяльності є прагнення до самозміни, поява пізнавальних мотивів, а це вимагає усвідомлення цілей і смислу учбової діяльності, а також усвідомлення своїх можливостей. Це, в свою чергу, вимагає здатності до рефлексії своєї діяльності і вміння розв'язувати протиріччя між наявними можливостями і тими, що необхідні для успішного здійснення учбової діяльності.

Водночас зауважимо, що проблема розвитку суб'єктності не має ще достатнього теоретико-методологічного обґрунтування. Майже відсутні психологічні роботи, в яких було б теоретично осмислено і емпірично обґрунтовано основні характеристики суб'єкта учіння. Недостатньо досліджено характер психологічних передумов ефективного розвитку суб'єкта. Тому значну актуальність мають дослідження проблеми сутності суб'єкта учіння, його психологічного змісту, закономірностей розвитку і психолого-педагогічних умов, що сприяють становленню повноцінного суб'єкта учбової діяльності.

Теоретичне значення дослідження, що проводиться, полягає у встановленні впливу рівня сформованості пошукової активності, самостійності та ініціативності на ефективність навчання. Уточнено психологічні передумови ефективного формування в студентів вказаних якостей.

Аналіз змін у діяльності студентів, у яких за результатами діагностики було виявлено низький рівень сформованості пошукової активності, самостійності та ініціативності, дає змогу з'ясувати динаміку становлення студентами суб'єктами учбової діяльності.

Доведено, що сформовані на матеріалі практичних занять пошукова активність, самостійність та ініціативність відчутно виявляються при розв'язанні студентами задач з різним (практичним) предметним змістом, що свідчить про те, що ці якості суб'єкта при належному рівні сформованості мають узагальнений характер. Це дає можливість уточнити психологічні механізми розвитку студента як суб'єкта учбової діяльності.

Практичне значення результатів дослідження полягає в тому, що розроблено систему діагностичних задач для визначення рівня сформованості у студентської молоді пошукової активності, самостійності та ініціативності, що становлять стрижень основних якостей, властивих суб'єкту учбової діяльності. Розроблений спосіб організації навчальної діяльності і рекомендації щодо навчання математики з метою забезпечення належного рівня зазначених якостей можуть безпосередньо використовуватись викладачами для організації навчального процесу з метою становлення студентської молоді як суб'єктів учбової діяльності. Крім того, результати дослідження стануть у нагоді при підготовці практичних психологів і педагогічних кадрів для навчальних закладів і підвищення кваліфікації професіоналів.

Література

1. Максименко С.Д. Наукова психологія і психологічна практика // Практична психологія і соціальна робота. – 2001, – №9. – С. 2-6.

2. Максименко С.Д. Основи генетичної психології: Навч. посібник. – К., НЦИ Перспектива, 1998. – 220 с.

3. Машбиць Ю.І., Смульсон М.Л. Нові інформаційні технології навчання: психологічні засади і проектування – В кн.: Наукові записки АПН України. Актуальні проблеми сучасної української психології. Вип.. 23. К., Нора-Друк, 2003., С.247-262.

4. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека. – М.: «Школа-Пресс», 1995, – 384 с.

УДК 159.9 (477.43) «18-19» (092)

О. А. ЧЕКАНСЬКА
Кам’янець-Подільський національний університет ім. Івана Огієнка

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ У НАУКОВОМУ ДОРОБКУ С. В. БАЛЕЯ НА ПОДІЛЛІ (XIX – XX ст.)

Усвідомлення соціальної сутності особистості відбувалося протягом багатьох років. Відомо, що людина не народжується особистістю. Вона стає такою під впливом всієї сукупності природних, соціальних, психологічних і духовних чинників, і, насамперед у процесі взаємодії з соціальним середовищем через освітньо-виховний процес, пізнання культури свого суспільства і спілкування з оточуючими її людьми та ін. [4, с. 50].

Положенням про процес соціального становлення і розвитку особистості відведене значне місце в науковій спадщині С. В. Балея. Видатний український і польський психолог, психоаналітик, доктор філософії та медицини, педагог, який своїми численними статтями і фундаментальними працями створив основу персонології, психології виховання, розвив вчення психоаналізу, не обмежуючись ідеями З. Фройда, а розглядаючи його ширше, схиляючись до глибинної психології А. Адлера і К. Г. Юнга, чим створив ґрунтовну для свого часу наукову теорію особистості в Україні і Польщі, яка не втратила своєї цінності і в сьогоденні. За М. М. Верником С. Балей у своїй творчості стверджував гуманістичні ідеали, повагу до людини, її особистості, толерантність у суспільних відносинах. Завжди відстоював все те прогресивне, що підносило людське в людині і суспільстві. Присвятивши себе пізнанню людини, він зрозумів важливе: це глибинний, можливо неосяжний до кінця, крихкий світ, який вимагає обережності і поваги [2, с. 21].

У логічно пов’язаному різноманітті наукового доробку С. Балея, ми маємо можливість, виявити такі сфери його діяльності, як: загальна психологія; емпірична, експериментальна психологія; дитяча психологія; психологія особистості; психологія творчості; психологія розвитку людини; педагогічна психологія виховання; соціальна психологія. На думку професора М. М. Верникова, такий підхід можна назвати цілісносинтетичним методом сцієнтистського характеру, який вимагає широкої обізнаності у предметі своїх досліджень, ерудиції, що було й притаманно С. Балею [2, с. 23].

Наукову спадщину С. Балея складає велика кількість праць з медицини, психології, логіки, педагогіки, філософії, психоаналізу, які написані українською, польською та німецькою мовами. Характеризуючи праці С. Балея, М. Верніков відзначає: «Науковий доробок академіка, вимірюється не кількістю праць, а їх фундаментальністю. У нього їх десь більше 50. Але ці статті і великі за обсягом, фундаментальні за змістом монографії, які синтезують експериментальний і теоретичний досвід, а також на основі власних ідей, закладають підвалини цілої галузі знань» [2, с. 24]. Серед них: «Психологія підліткового віку» (1931, 1932, 1935); «Нарис психології виховання» (1938, 1947, 1951, 1958); «Характерологія і типологія дітей і молоді» (1946); «Психологічна проблематика підліткового віку» (1950) та багато інших [2; 13].

У посібнику «Нарис психології», який був першим посібником з психології, що виданий українською мовою, С. Балей зазначає: «Психологія займається суб’єктивними явищами, іншими словами, світом так як він уявляється людині залежно від становища, яке вона в ньому займає. Психологія – це наука про свідомість, бо наша свідомість проявляється саме у тому, що ми спостерігаємо, думаємо, бажаємо, любимо, ненавидимо і т. п. Психологія – це наука про душу, якщо слово «душа» вживати як назву «на загал психічних явищ, що їх якась одиниця переживає» [1, с. 53]. Психічні явища, відзначає С. Балей, – це внутрішні, суб’єктивні переживання людини, недоступні для зовнішнього спостереження.

Між психічними явищами, що «творять склад нашого душевного життя», С. Балей виокремлював так звану «свідомість нашого «Я». «Свідомість нашого «Я» у С. Балея за змістом позначається пізнання власного психічного «Я». Фізичне «Я» ми характеризуємо, зазначав С. Балей, якщо мова йде про наше тіло, наприклад його вагу чи зріст. Психічне «Я» ми беремо до уваги, коли говоримо: «я думаю», «я хочу», «я зображаю». Психічне «Я» С. Балей показував як «підмет наших зображень, почувань та бажань, себто щось, від чого виходять от сі психічні чинності» [1, с. 91]. С. Балей стверджує, що одні психологи вважають це «Я» недоступним для внутрішнього досвіду, інші – взагалі відмовляють йому в існуванні. С. Балей наголошує про цілісність психічного життя людини. Він говорить про психічне «Я» як суб’єкт всього змісту

психічної діяльності, що втілює в собі цілісність, єдність і безперервність свідомості [5]. Це психічне «Я» становить внутрішній світ людини, включає всю гаму психічних елементів як у межах свідомості, так і за її порогом (тобто в сфері несвідомого). Саме зміст і особливості цього психічного «Я» беруться С. Балеєм до уваги при визначенні особистості, її індивідуальності [1, с. 91].

Головним методом дослідження психологічних явищ за С. Балеєм був експеримент і основне завдання книги «Нарис психології», автор відводив для того, щоб «дати читачу спромогу експерименту та обсервації для психології та запізнати його з їх основою» [1, с. 3].

На думку С. Балея, психологічний експеримент, полягає в тому, що за певних умов виникає бажане психічне явище. Але якщо під час фізичного експерименту викликане фізичне явище доступне для спостереження всім присутнім при цьому, то викликане психічне явище доступне лише для тієї особи, в якій воно викликане. Тому в першому випадку, – продовжує С. Балей, – ми маємо справу із зовнішнім спостереженням і зовнішнім досвідом, а під час психологічного експерименту – з внутрішнім досвідом і внутрішнім спостереженням (інтроспекцією)» [1, с. 3–4]. Отже, головним методом експериментального дослідження у психології, на думку автора, є інтроспекція, всю ж вимогу щодо її науковості він обмежує інтроспекціонізмом. Головним джерелом пізнання психічних проявів С. Балей вважає самоспостереження: «Самоспостереження є для психології головним джерелом пізнання психічних проявів. Бо з огляду на те, що ми не в силі заглянути безпосередньо у свідомість інших людей, є самоспостереження одинокою безпосередньою основою нашого знання психічних проявів» [1, с. 8].

С. Балей багато часу приділив вивченню психології дитини. Психічний розвиток дитини С. Балей розглядав як постійний процес пізнання навколишнього світу з властивим йому способом для кожного вікового періоду.

С. Балей наголошував, що людина має вроджені спадкові властивості, інстинкти, які у формі так званих психічних диспозицій є матеріалом у виховному процесі. На думку С. Балея, основною ознакою психофізичного організму, завдяки якій він вступає у взаємини із навколишнім світом, є його здатність відповідати на різні подразнення якимось визначеним способом: «поводитися ріжнородно в приміненню до ріжнородності подразнень» [1, с. 9]. Ці види поведінки в людини, як і у звірят, почасти вроджені. Прикладом такого вродженого способу поведінки дитини повертання голови в той бік, з якого подразнює її світло, «замикання» долоні у відповідь на доторк до неї. Але вчений не заперечує і впливу зовнішнього середовища на розвиток дитини, зазначаючи, що зовнішні впливи можуть як гальмувати, так і активізувати психічні диспозиції [3, с. 32–34].

Під вихованням С. Балей розуміє суспільні відносини, при цьому суспільні відносини для нього – це стосунки між людиною і людиною. Він виділяє зовнішнє виховання (гетероедукцію) та самовиховання (автоедукцію). Гетероедукція, С. Балей вважає простежується у двох формах соціальних впливів: інтенціональній та побічній. Цілі інтенціонального виховання виконують навчальні заклади, а побічне виховання є наслідком позашкільних впливів [3, с. 32–35].

Таким чином, вивчення наукової спадщини С. В. Балея є безцінним внеском у становлення згаданих галузей науки. Аналіз наукової літератури, психологічної, педагогічної та філософської спадщини С. В. Балея дозволив визначити соціокультурні витоки й історичні передумови становлення й розвитку особистості в теорії і практиці психолого-педагогічної думки на Україні, й Поділлі зокрема, в кінці XIX – на початку XX століття.

Література

1. Балей С. Нарис психології: новітня бібліотека. – Львів-Київ: Нові шляхи, 1922. – Ч. 40.

2. Верников М. Проблеми особистості в наукових працях Степана Балея // Філософські пошуки. – Львів–Одеса: Cogito – Центр Європи, 1997. – Вип. 4. – С. 21-26.

3. Данилюк І.В. Історія психології в Україні: Західні регіони (остання чверть XIX – перша половина XX століття). – Київ: Либідь, 2003. – 152 с.

4. Кучинська І.О. Виховання духовних цінностей дітей та молоді у творчій спадщині Івана Огієнка. – Кам'янець-Поділ.: Абетка-НОВА, 2002. – 103 с.

5. Петрюк П.Т., Бондаренко Л.І. Академік Степан Володимирович Балей – видатний український і польський психолог, лікар, психоаналітик та філософ // Журнал психиатрии и медицинской психологии. – 2001. – № 1. – С. 118-125.

УДК 159.9

Н. М. ЧИЖИЧЕНКО
Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова,
Інститут соціології, психології та управління,
м. Київ

ПРОБЛЕМА ПСИХОКОРЕКЦІЇ ОПТИМІЗМУ В РАННЬОМУ ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Сучасний етап розвитку України виявився періодом трансформаційних процесів, які відбуваються в усіх сферах життя. Свідомість молодої людини не встигає інтегрувати значні зміни буття. Соціальна нестабільність знижує переживання надії на успіх в майбутньому , самоефективність у власній поведінці та симпатію до себе. Конструктивна інтеграція інформації потребує високорозвиненого оптимізму, котрий дає можливість особистості з впевненістю долати життєві перешкоди.

Рання юність (15-17 років) – надзвичайно суперечлива, складна і визначна стадія життєвого шляху, відмінними рисами якої є самоусвідомлення, сприйняття самоцінності своєї особистості, зростання впевненості у собі. Закінчення кризи підліткового віку і початок юності є етапом відриву від батьківської опіки і початку самостійного дорослого життя. «Головна риса самосвідомості і спрямованості в ранній юності – спрямованість у майбутнє. Це прагнення визначити місце в житті. Нетерпляче очікування свого майбутнього й бажання взяти участь у життєвих справах. Своє життя юнаки і дівчата уявляють яскравим, насиченим важливими подіями і великими звершеннями» [1, с.76].

Провідною діяльністю в цьому віковому періоді виступає учбово-професійна діяльність, котра набуває нових характеристик. Юнаки починають навчатися «для себе», обирають предмети відповідно до вибору майбутньої професії. Зростає самоефективність і надія на успіх, тому відбуваються зміни в структурі самосвідомості.

Головним новоутворенням ранньої юності виступає особистісне і професійне самовизначення (Л.І.Божович, І.С.Кон, Х.Ремшмідт, А.А.Реан, Д.Й.Фельдштейн). Нове сприйняття часу вимагає від молодої людини побудови життєвого плану, що полягає в усвідомленні способів досягнення цілей.

Аналіз та узагальнення результатів констатувального експерименту виявив провідний незбалансований рівень оптимізму в учнів раннього юнацького віку, що є небезпечною тенденцією в зростанні особистості. тому виникає необхідність проведення цілеспрямованої психокорекційної роботи з підвищення даної соціальної установки у старшокласників.

Вибір психокорекційної моделі в якості провідної для реалізації формувального експерименту зумовлений сутністю оптимізму як психічного утворення індивідуальної самосвідомості, розвиток якого відбувається через продуктивне подолання особистістю вікової кризи, конструювання його структурних компонентів, віковими особливостями раннього юнацького віку досліджуваних, рівнем розвитку особистісних характеристик оптимізму (аутосимпатії, надії, самоефективності), сучасними орієнтирами та вимогами до методів та засобів роботи з учнями.

В психології дискусійним залишається питання взаємозв'язку двох сфер психологічної допомоги: психотерапії та психокорекції. З точки зору вчених С.Б.Кузікової, А.А.Осиопової, О.В.Хухлаєвої між даними поняттями існує відмінність.

Зокрема, О.В.Хухлаєва вважає, що в психотерапії вплив спрямований на психічне здоров'я особистості. В психокорекції вплив здійснюється на психологічне здоров'я. Таким чином, вчена відокремлює поняття психічного і психологічного здоров'я. Отже, психотерапевт взаємодіє з хворою людиною. В психокорекції спеціаліст працює з здоровою людиною, яка переживає труднощі у вирішенні складних життєвих ситуацій [8, с.3].

На думку С.Б.Кузікової, «…значення слова «психотерапія» пов'язане з двома його тлумаченнями, що базуються на перекладі грецьких слів psyche – душа і therapeia – лікування: «зцілення душею» чи «лікування душею»« [3, с.9]. Психологічна корекція – спрямований і обгрунтований вплив психолога на дискретні характеристики внутрішнього світу людини. Визначальними рисами психокорекції є дискретність і орієнтація на норми психічного розвитку [3,с.11]. Ми підтримуємо позицію вченої і вважаємо доцільним дотримуватись принципу взаємопроникнення і взаємодоповнення методів корекційного впливу в роботі психолога.

Теоретичним підгрунтям психологічної корекції оптимізму в ранньому юнацькому віці слугують положення Р.Ассаджіолі, Е.Берна, І.С.Булах, Л.В.Долинської, Т.М.Зелінської, А.Маслоу, Р.Мея, Н.Пезешкіана, Ф.Перлза, К.Роджерса, М.Селігмана про усідомлення цього психічного утворення і цілеспрямований вплив на його посилення за допомогою гуманістичної терапії, гештальттерапії, арт-терапії, позитивної психотерапії, психосинтезу, транзакційного аналізу тощо.

Прихильники позитивної психології та психотерапії приділяють особливу увагу посиленню надії, самоефективності та аутосимпатії як необхідної передумови підвищення рівня оптимізму (М.Селігман [7], Н.Пезешкіан [5], В.Ф.Калошин [2], В.М.Панкратов [6], Л.О.Щербиніна [6]).

Зокрема, М.Селігман, пропонує підвищувати рівень оптимізму через спростування песимістичних думок, відхилення докорів, яких людина не заслуговує, заперечення несправедливих звинувачень. Вчений вважає, що»людині завжди є чим протистояти невиправданим звинуваченням іншого» [7, с.131].

В процесі психокорекційного впливу важливо показати людині однобокість її позиції. Цікавим, з точки зору вивчення проблеми, є використання літературних творів (казок, історій, притч, метафор). Східні історії Н.Пезешкіана дають можливість клієнтові побачити позитивний зміст негативних подій, які з ним відбуваються і набути надію на позитивне її вирішення. На погляд Н.Пезешкіана, оптимізм підсилюється способами самодопомоги. Покладаючись на власні зусилля, людина розвиває власну здатність долати перешкоди і досягати успіху [5]. Вчений вважає, що здатність людини допомагати собі, спираючись на власні ресурси, є основою її психічного здоров'я. Цю ідею Н.Пезешкіан репрезентує так: «Якщо ти даєш людині рибу, ти нагодуєш її тільки один раз. Якщо ти навчиш її ловити рибу, ти назавжди позбавиш її від

голоду» [4, с.8]. Таким чином, вчений за допомогою східних казок, довів доцільність психотерапії самодопомоги.

Формувальний експеримент передбачає цілеспрямований вплив на особистісні характеристики оптмізму засобами психокорекції. Відповідно до структури емпіричних корелятів були визначені психокорекційні блоки: підсилення симпатії до себе; розвиток здатності переживати надію; підвищення самоефективності.

Узагальнення теоретичних підходів до посилення оптимізму у сучасній зарубіжній та вітчизняній психології, результати нашого експериментального дослідження дозволяють нам розробити програму з підвищення рівня цього психічного утворення. Розроблена нами психокорекційна програма включає психолого-педагогічні умови, що моделюють систему групових тренінгових вправ у вільний час від занять у школі, а також індивідуальні консультації для учнів експериментальної групи.

Література

1. Бех І.Д. Виховання особистості: Сходження до духовності: [наук.видання]/ Іван Дмитрович Бех. – К.: Либідь, 2006. – 272 с.

2. Калошин В.Ф. Позитивне мислення: щастя, здоров'я, успіх. – Х.: Вид. група «Основа», 2008. – 256 с. – (Б-ка журн. «Управління школою»; Вип 4(64))

3. Кузікова С.Б. Теорія і практика вікової психокорекції: Навч. Посібник. – 2-е вид., стер. – Суми: ВТД «Університетська книга», 2008. – 384 с.

4. Пезешкіан Н. Торговец и попугай. Восточные истории и психотерапия: Пер. с нем./ Общ.ред. А.В.Брушлинского и А.З.Шапиро. – М.: Прогресс, – 240 с.

5. Пезешкиан Н. 33-и 1 форма партнерства: Пер. с нем. – М.: Медицина, 1998. – 288 с.

6. Панкратов В.Н., Щербинина Л.А. Счастье – каждый день! Искусство жить в согласии с собой и Вселенной. – М.: изд-во Института психотерапии, 2005. – 400 с.

7. Селигман Мартин Э.П. Новая позитивная психология: Научный вигляд на счастье и смысл жизни / Перев. с англ.. – М.: Издательство «София», 2006. – 368 с.

8. Хухлаєва О.В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции: Учебн.пособие для студентов высш.пед.учеб.заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.

УДК 001 (477)

В. А. ШИМКО
Інститут дослідження проблем державної безпеки
Служби безпеки України
(м. Київ)

ПРОБЛЕМА РЕФЛЕКСИИ ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКОЙ НАУКИ: ДЕСКРИПТИВНО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ

Основной раздел. В соответствии с современным науковедением, мы живем в эпоху постнеклассической стадии развития науки. Этот этап часто ассоциируется со стиранием жестких границ между картинами реальности, выстраиваемыми отдельными науками и появлением фрагментов целостной общенаучной картины мира. Однако, наиболее сущностным, на наш взгляд, критерием постнеклассицизма содержится в следующем его определении: «постнеклассическая наука – современная стадия в развитии научного знания, добавляющая к идеалам неклассической науки требования учета ценностно-целевых установок ученого и его личности в целом. Эти требования не только не противоречат идеалам объективности научного знания, но и являются его условием» [1, с. 66-67].

Фактически речь идет о требовании рефлексии научного знания или о разработке дескриптивной методологии постнеклассицизма, как рефлексии исходных оснований и предпосылок научного познания. Как осуществить такую рефлексию? Очевидно, что этот вопрос связан с фундаментальной проблемой, которая для ее разрешения требует коллективных усилий сообщества современных науковедов в течении промежутка времени, не поддающегося точному прогнозированию.

Не претендуя на разработку методологической карты для такого научного «путешествия», мы предлагаем один из возможных вариантов гносеологической фиксации границ и структуры объекта соответствующего исследования. Заметим, что объектом в данном случае выступает не только ценностно-целевые установки познающего субъекта и, очевидно, другие его личностные, но также и внеличностные составляющие, оказывающие констеллирующие воздействие на научную деятельность.

Указанную фиксацию мы осуществляем, на основе системно-структурной методологии Г. П. Щедровицкого [2], очерчивая границы объекта (системы) с помощью двух системообразующих осей, представленных феноменологической и потребностной дихотомиями. Первая (феноменологическая) ось «субъект – социум» задает пространство, где разворачивается процесс (научная деятельность). Вторая

(потребностная) ось «материальное – духовное» отражает интенциональность системы, глобальные движущие силы указанного пространства. Пересекаясь, оси образуют четырех сегментную структуру объекта (системы): I сегмент – биологический аспект субъекта; II – собственно познающий субъект; III – культурный уклад социума; IV – материальный аспект социального континуума (рис. 1).

Логика дальнейшей системно-структурной дифференциация объекта (системы) будет изложена в отдельной работе, поскольку требует подробного обоснования, которое невозможно представить в рамках данной публикации в силу объемности соответствующего дискурса. Здесь мы ограничимся лишь констатацией того, что с помощью динамической («инстинкты – архетипы») и ценностной («субъективные – объективные ценности») осей редуцировали указанные выше сегменты на сектора: 1 – физиологические особенности субъекта; 2 – бессознательные контаминации субъекта; 3 – индивидуальные особенности сознания субъекта; 4 – мировоззрение (картина мира) субъекта; 5 – коллективная идеология, в которой функционирует познающий субъект; 6 – политико-правовая характеристика общества; 7 – социально-экономическая ситуация; 8 – экологические реалии.

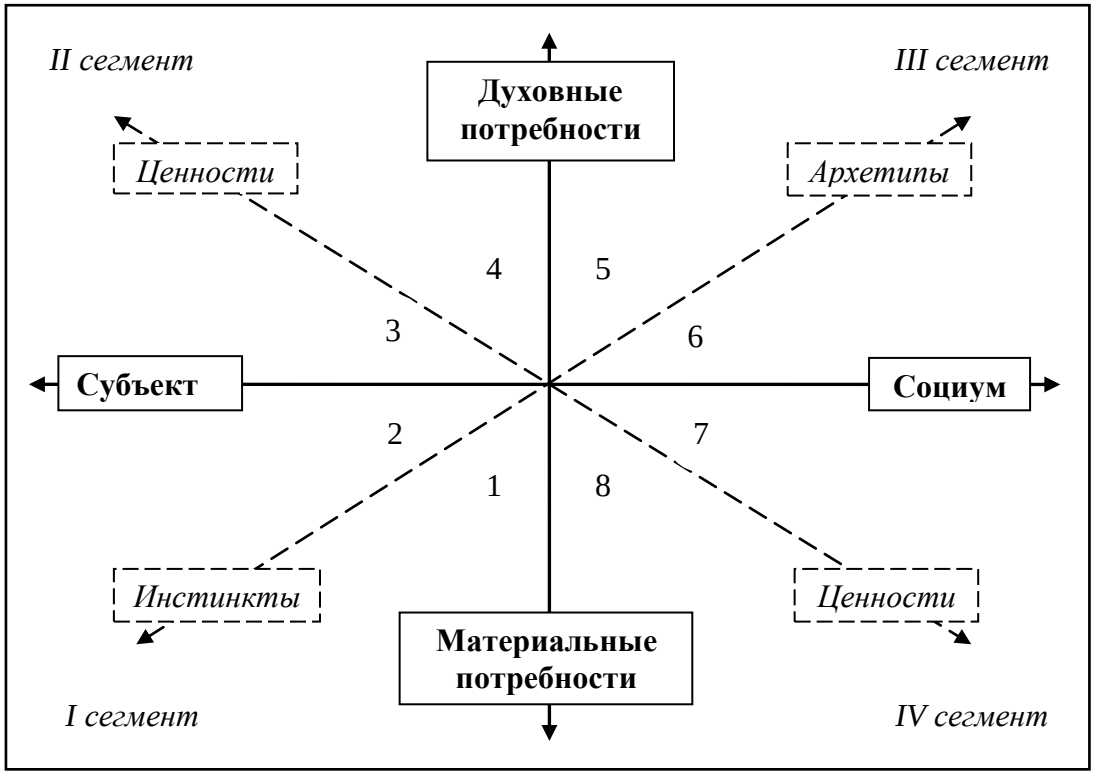


Рис.1. Структура констелляторов научной деятельности.

Вывод. Перечисленные сектора, на наш взгляд, фактически являются теми факторами, которые детерминируют и/или оказывают влияние на гносеологическую деятельность ученого. Их иерархический и структурно-функциональный анализ, по нашему мнению, является одной из возможных перспектив для более глубокого осмысления проблемы рефлексии постнеклассической науки.

Литература

1. Корнилова Т.В., Смирнов С.Д. Методологические основы психологии. – СПб.: Питер, 2006. – 320 с.

2. Щедровицкий Г.П. Избранные труды. – М.: Шк.Культ.Полит., 1995. – 800 с.

УДК 159.923:62

Л. С. ЯКОВИЦЬКА
Донецький національний технічний університет

СКЛАДОВІ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ У НАУКОВО-ТЕХНІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Дослідження проблеми самореалізації у професійній діяльності представлені роботами з професійного становлення, психології професіоналізму, професійної придатності, професійного самовизначення. Більшість досліджень вивчає особу з позиції її відповідності професії та успішності

діяльності у ній. Розвиток особистості відбувається в процесі успішного оволодіння значимою для людини діяльністю. Але характер співвідношення особистісних властивостей людини і критеріїв успішного виконання професійної діяльності залишається невивченим. Очевидно, що становлення професіонала можливе лише за умови єдності професійного та особистісного розвитку. Показниками особистісного росту є подолання утруднень шляхом рефлексивного самовизначення, збагачення особистості новим баченням ситуацій, новими засобами саморегуляції у професійно-значимих ситуаціях. Дослідження життєвого шляху особистості доводять, що становлення властивостей активного суб'єкта діяльності триває доти, доки діяльність продовжується. Вивчення складових становлення процесу професійної самореалізації особистості в науково-технічній діяльності є **метою** нашого дослідження.

Складові професійної діяльності: цілі і методи, виробничі ситуації, установки і норми – кристалізуються у свідомості особи в результаті рефлексивного засвоєння нею професійної діяльності. Також в ході рефлексії формується суб'єктивна позиція і ставлення до діяльності, які сприяють становленню нових типів діяльності у певній галузі. Через активне ставлення до діяльності формується «індивідуальна професійна картина світу», новоутворення в структурі професії. Професійне бачення світу як інваріант професійної діяльності фахівця є системою відносин професіонала з об'єктами світу [4, с. 31].

М. Вудкок і Д. Френсіс вивчаючи механізми професійного саморозвитку менеджера встановили, що ефективність професійної діяльності починається з усвідомлення своїх особистих цілей та цінностей, управління собою, чітких особистих планів, здатності до навчання, мобільності. Обмеженнями професійного і особистісного росту для фахівця є мотиваційні та інтелектуальні бар'єри [6]. Тобто значимість професійної самореалізації для особистості можна визначити через рівень її саморегуляції. Особа приймає те чи інше рішення на основі своїх суб'єктивних ставлень до певних проблем дійсності. Ступінь зрілості виявляється в здатності приймати власні рішення і свідомо здійснювати вибір у складних ситуаціях.

Суб'єктивне ставлення особистості є найбільш рухомим елементом в її структурі і діяльності, бо воно безпосередньо пов'язано з обставинами життєдіяльності людини. Його динаміка забезпечується змінами соціальних, виробничих, життєвих ситуацій, які відбиваються і на внутрішньому світі особи, передусім на її ставленні. Тому вивчення суб'єктивного ставлення важливе для розуміння особистості та її дій.

В ході розвитку суб'єкт привласнює виробничі ситуації, робить їх часткою себе, в ході цього напрацьовує певні стратегії і тактики сприйняття та управління ними. В цьому процесі дуже важливе мистецтво «смислового тлумачення» (Л. І. Анциферова), засвоєння нових сторін дійсності через власні форми інтерпретації виробничих і життєвих ситуацій, дій, засобів управління ними [2].

Численні дослідження, присвячені проблемам професіоналізації в трудовому процесі, свідчать про наявність в рамках однієї професійної групи різних по спрямованості стратегій професійного становлення (А. К. Маркова, 1996; Є. О. Климов, 1996; А. В. Карпов, 1988; Т. В. Кудрявцев, 1985). Т. В. Кудрявцев виділив два типи професійного становлення, які принципово відрізняються особливостями протікання самореалізації на всіх стадіях професійного онтогенезу – оптації, професійної освіти, професійної адаптації, первинної і вторинною професіоналізації, професійної майстерності, відходу від професійного життя:

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

– тип, що розвивається, характеризується повною особовою реалізацією в професійній праці, вираженою надрольовою професійною активністю, устремлінням в безмежну перспективу свого професійного зростання [8].

Розділяючи думку Л. О. Коростильової про те, що самореалізація можлива перш за все тільки тоді, коли у людини є сильний спонукальний мотив для особового зростання [7], ми обрали для дослідження таку сферу професійної діяльності, самореалізація в якій значною мірою впливає на вибірковість і спрямованість життєтворчості, життєвих стратегій зрілої особистості. Для молодих людей, що знаходяться на етапі життєвого і професійною самовизначення, такою сферою впливу на життєдіяльність є професійне навчання у вищому учбовому закладі. Для усіх вікових і професійних груп, розглянутих нами, однією із значущих життєвих сфер є сфера науково-технічної діяльності, оскільки доведено, що обрана професійна праця і моделі професійної поведінки, що знаходяться в ній, значною мірою відповідають загальному способу життя людини, готовності і здатності до життєвих змін. Ми зупинили свій вибір на інженерних професіях, які відносять до типу «людина-машина», вміст діяльності в яких характеризується насиченістю технічними рішеннями, що у свою чергу, припускає наявність виражених здібностей і готовності до вибору, змін та саморозвитку засобами професійної праці, сприймання власної життєдіяльності як предмету практичного перетворення.

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

Дослідження проблеми самореалізації у професійній діяльності представлені роботами з професійного становлення, психології професіоналізму, професійної придатності, професійного самовизначення. Більшість досліджень вивчає особу з позиції її відповідності професії та успішності діяльності у ній. Розвиток особистості відбувається в процесі успішного оволодіння значимою для людини діяльністю. Але характер співвідношення особистісних властивостей людини і критеріїв успішного виконання професійної діяльності залишається невивченим. Дослідження життєвого шляху особистості доводять, що становлення властивостей активного суб'єкта діяльності триває доти, доки діяльність продовжується. К. О. Абульханова-Славська, О. О. Бодалев вважають професійну діяльність оптимальною умовою творчого саморозвитку [1; 4].

Проблема самореалізації викладачів у професійній діяльності розглядається нами як проблема становлення їхньої соціально-психологічної позиції, сформованої не лише в процесі практичної діяльності та спілкування, але й у процесі соціального пізнання та самопізнання, рефлексивного розвитку, особистості.

Разом з об'єктивною проблемністю розвитку професійної діяльності, викладачі переживають суб'єктивну конфліктність корегування власних інтересів, що припускає вплив самовизначення та наступну трансформацію власних можливостей. У подібних умовах співвіднести у собі свої суб'єктивні особливості та потенційні можливості з нормами діяльнісної кооперації в соціокультурній системі та визначити цілі самореалізації відповідно до цілей спільності іншого рівня і порядку – системою освіти як соціальним інститутом – виявляється здатною тільки особистість, яка сформувала в собі вміння входження в соціокультурні системи. Зрозуміло, що подібним рівнем самосвідомості, рефлексивної самоорганізації і культури володіють лише деякі особи.

Однак, за нашими спостереженнями, самореалізація в науково-технічній й освітянській діяльності має суттєві відмінності від матеріального виробництва і більше зближується з творчими професіями – мистецтвом, літературою. Тому так важлива суб'єктивна сторона спеціалізації, яку складають властивості вченого як особистості, носія певних знань та цінностей, потреб, професійних та власних інтересів, як творчої особи зі своїм типом мислення.

У науково-технічній сфері характерним для зрілої особистості є створення власного середовища, що сприятиме розвитку і самореалізації, але це потребує напруженої праці і значних зусиль з боку особи. Розширення соціальних зв'язків, включення особистості в нові соціальні ситуації і види професійної, виробничої, навчальної, суспільної, культурної, просвітницької діяльності розкривають нові можливості для створення такого середовища і самореалізації особистості у кількох сферах.

Найбільш органічним для дослідження проблеми професійної і особистісної самореалізації є раціогуманістичний підхід Г. О. Балла [3], який дає можливість вивчати не тільки механізми, способи, рівні і критерії, а і внутрішні компоненти цього феномена, що впливають на спрямованість самореалізації.

При всіх розбіжностях розглянутих підходів їх об'єднує бачення психологічно здорової особистості, що здатна контролювати власне життя, управляти своєю поведінкою і діяльністю. Особистість, що прагне самореалізації в діяльності, ніколи не зупиняється у своєму розвитку і бажанні створювати.

Висновки. Аналіз досліджень з питання підготовки ефективних фахівців до професійної діяльності дозволяє зробити висновок, що більшість дослідників так чи інакше підкреслює значущість рівня особистісного розвитку для успішної професійної діяльності, самореалізації особистості. Ознаками самореалізації у професії є не тільки набір певних знань, навичок, професійно-значимих властивостей, а і мистецтво ініціації і розв'язання задач, особливе світосприйняття буття і складних задач професійної діяльності, зокрема.

Література

1. Абульханова-Славская К.А.Стратегия жизни / К.А.Абульханова-Славская – М.: Мысль,1991. – 299с.

2. Анциферова Л.И. О динамическом подходе к психологическому изучению личности / Л.И.Анциферова // Психологический журнал. – 1981. – Т.2. – №2. – С.8-18.

3. Балл Г. До визначення засад раціогуманістичного підходу в методології психологічної науки / Г. Балл // Психологія і суспільство. – 2000 – №2. – С.74-90.

4. Битянова Н.Р. Психология личностного роста: Практическое пособие по проведению тренингов личностного роста психологов, педагогов, социальных работников / Н.Р.Битянова – М.: Международная пед. академия, 1995. – 67с.

5. Бодалев А.А. Психология о личности / А.А.Бодалев. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 187 с.

6. Вудкок М. Раскрепощенный менеджер / М.Вудкок, Д.Френсис. – М.: Дело, 1991. – 320 с.

7. Коростылева Л.А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере / Л.А.Коростылева – СПб.: Изд-во «Речь», 2005. – 222 с.

8. Кудрявцев Т.В. Влияние характерологических особенностей личности на динамику профессионального самоопределения / Т.В.Кудрявцев, А.В.Сухарев //Вопросы психологии. – 1985. – №1. – С.86-93.

УДК 159.9:316.37

М. Р. ЯКУБІВСЬКИЙ
Завідувач Романівським навчально-виховним комплексом
«Загальноосвітня школа 1-го ступеня – дошкільний навчальний заклад»,
Теофіпільський район Хмельницької області

ДОСЛІДЖЕННЯ ІМІДЖУ КЕРІВНИКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ: МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Серед усього різноманіття проблем теорії й практики формування іміджу керівника головне місце, безумовно, належить комплексу питань, пов'язаних зі змістом управлінської діяльності, з індивідуальною діяльністю цього керівника [2]. Психологічна специфічність іміджу в цілому незалежно від конкретних його різновидів полягає в тому, що він є ні тільки індивідуальним, ні тільки спільним, а тим й іншим водночас. Тим самим він з'являється як якісно своєрідний тип діяльності, що синтезує в собі два інших основних типи діяльності (індивідуальну й спільну). Тому в психологічному аспекті імідж трактується як синтез індивідуальної й спільної діяльності. Синтетична природа іміджу як індивідуально-спільної діяльності визначає не тільки його приналежністю до особливого, специфічного типу діяльності, але й обумовлює наявність у нього цілої низки основних психологічних особливостей. Він характеризується не прямим, а опосередкованим зв'язком з кінцевими результатами функціонування тієї або іншої організації. Керівник звичайно безпосередньо сам не тільки не бере участь, але й не повинен брати участь у створенні кінцевих результатів. За цією ознакою управлінська діяльність диференціюється від виконавської. Чим більшою мірою імідж керівника сприяє звільненню від безпосередньо виконавської праці, тим вище його ефективність.

Метою розвитку іміджу керівника загальноосвітньої школи є забезпечення ефективного функціонування системи школи. Остання належить до особливого типу систем – соціотехнічних. Вони якісно різнорідні за складом своїх компонентів і включають, як мінімум, два основні різновиди – «технологічну» і «людську» її складові [3]. Тому праця керівника загальноосвітньої школи включає два основних аспекти – пов'язаний із забезпеченням технологічного процесу й пов'язаний з організацією міжособистісних взаємодій. Перший аспект позначається поняттям інструментального контуру управління, а другий ~ поняттям експресивного контуру. Ці контури далеко не завжди гармонійно сполучаються між собою й до того ж вимагають від керівника реалізації якісно різних способів і форм поведінки. У зв'язку із цим зростає й загальний рівень складності його діяльності. Імідж специфічний і за організаційним статусом її суб'єкта – керівника загальноосвітньої школи. Цей статус є двоїстим. Керівник водночас є членом організації (групи) і стоїть як би не в ній – над нею – у силу свого ієрархічно вищого положення. Це породжує безліч труднощів практичного характеру. Дослідження показують, що ефективність діяльності організації тим вище, чим у більшій мірі керівник є не просто формальним «начальником», але й неформальним лідером (тобто реальним членом організації) [1]. Але водночас й збереження ієрархічного початку, («дотримання дистанції») також є дієвим засобом забезпечення ефективності діяльності загальноосвітньої школи. Отже, ще однією ознакою управлінської діяльності є сполучення двох основних принципів її організації – ієрархічного (субординаційного) і колегіального (координаційного), а також необхідність їхнього оптимального узгодження.

Нарешті, імідж достатньо специфічний за типовими умовами управління. Вони підрозділяються на зовнішні й внутрішні. До зовнішніх умов належать, у першу чергу, жорсткі тимчасові обмеження, хронічна інформаційна невизначеність, наявність високої відповідальності за кінцеві результати, нерегламентованість праці, постійна недостача ресурсів, часте виникнення стресових ситуацій, До внутрішніх умов належать, зокрема, необхідність одночасного виконання багатьох дій і рішення багатьох завдань; суперечливість нормативних приписів, їхня невизначеність, а часто – і відсутність; несформульованість у чіткому і явному вигляді оцінних критеріїв ефективності діяльності, а іноді їхня відсутність; множинна підпорядкованість керівника різним вищим інстанціям і обумовлена цим суперечливість вимог з їх боку; практично повна неалгоритмізованість діяльності та ін.

Висновки. Всі характеристики й ознаки управлінської діяльності утворюють у своїй сукупності й у взаємозв'язку певний симптомокомплекс психологічних особливостей. Ключовим параметром, що визначає ці розбіжності, є рівень керівництва, ієрархічний статус керівника. Чим він вище, тим більш вираженими є всі зазначені ознаки й навпаки. У зв'язку з цим існує поняття континуума управлінської діяльності, у якому виділяються три основні категорії управлінських посад, зміст діяльності яких достатньо істотно розрізняється саме за ступенем виразності основних ознак (особливостей) управлінської діяльності. Це – рівні керівників нижчої, середньої й вищої ланки. Головним методологічним обґрунтуванням вивчення психологічних умов формування позитивного іміджу керівника загальноосвітньої школи є управлінська діяльність.

Література

1. Бондарчук, О.І. Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності: дис... д-ра наук /О.І. Бондарчук/ К.,– 2008. – 412 с.

2. Васютинський, В.О. Інтеракційна психологія влади: дис. ... д-ра психол. наук /В.О. Васютинський/ Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2005. – 404 с.

3. Карамушка, Л.М. Психологічні основи управління закладами середньої освіти: дис... д-ра психол. наук /Л.М. Карамушка / Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2000. – 481 с.

УДК 159.9 : 616-051

Р. Т. ЯРЕМА
генеральний директор приватного підприємства «Професіонал-95»,
м. Кам`янець-Подільський

ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВІ ЯКОСТІ І ОСОБИСТІСТЬ СУЧАСНОГО КЕРІВНИКА

Для успішного здійснення політичної та адміністративної реформ в Україні важливого значення сьогодні набуває підготовка керівників нової генерації, здатних своєчасно та компетентно реагувати на вимоги сьогодення. Вивчення особистості й ділових якостей керівників і кандидатів на управлінські посади відповідає цілям і завданням відбору управлінського персоналу в резерв керівних кадрів органів державної влади й місцевого самоврядування [4]. На цей час існує безліч різноманітних підходів до розробки теоретичної моделі розвитку особистості й ефективності управлінської діяльності керівника [1-3; 5].

Колекційний підхід заснований на уявленнях, що керівник повинен мати особливі особистісні якості, які забезпечують успішність управлінської діяльності. Крім цього може бути визначений перелік цих якостей для конкретної посади. Типові системи оцінки керівників, засновані на даному підході, містять набори професійно значимих якостей (В.Л. Марищук). Близьким за змістом до зазначеного вище підходу є конкурентний підхід. Він припускає наявність у керівників особливих особистісних властивостей або певного рівня розвитку загальних властивостей, що відрізняють їх від інших людей. Пошук цих особистісних властивостей здійснюється шляхом порівняння групи керівників і людей, що не належать до цієї категорії, успішних і неуспішних керівників різних посадових рівнів (Е.С. Чугунова).

Парціальний підхід припускає корекцію особистісних способів орієнтації в середовищі. Формування особистості керівника опосередковано пов’язане з відпрацьовуванням окремих операцій і дій, включених в управлінську діяльність, із психокорекцією системи відносин. При цьому особлива увага приділяється дослідженню розвитку мислення й створенню алгоритмів рішення управлінських завдань (О.М. Омарів). Інженерно-психологічний підхід знайшов своє відображення в аналізі систем управління й розглядає керівника як особу, що приймає рішення (Б.Ф. Ломов). У цьому підході робиться акцент на вивченні психологічних процесів переробки керівником інформації і його індивідуальних особливостей, що проявляються в управлінській діяльності. Рефлексивний-ціннісний підхід (О.І. Китов) вивчає особистість керівника через формування в нього рефлексивної-ціннісної концепції управління. Здатність керівника до інтеграції проявляється у формуванні, осмисленні й самокорекції його власної управлінської концепції, що складається з ряду «концептуальних моделей» діяльності, які взаємно перехрещуються.

У рамках соціально-психологічного підходу розроблені й емпірично доведені різні моделі особистості керівника виробничої організації (О.Г.Ковальов, Б.Б. Косов та ін.), вивчено вплив особистості керівника на ефективність управлінської діяльності, організаторський потенціал і спрямованість керівника, прогнозування професійного розвитку, управлінська взаємодія й вплив, соціально-перцептивні процеси в управлінні, рольові конфлікти, соціально-психологічне орієнтування.

Ситуаційно-комплексний підхід (О.В. Філіппов) розглядає рушійні сили розвитку особистості керівника в різних управлінських ситуаціях і життєвих подіях. Для вивчення механізмів розвитку особистості керівника виділяється комплексне (оцінка діяльності в повному обсязі її функцій) і локальне (оцінка однієї функції) прогнозування й експресивне оцінювання.

Факторний підхід припускає аналіз впливу окремих чинників та умов на розвиток особистості керівника в управлінській діяльності (Р.Л.Кричевський). До першої групи чинників відносять ситуаційні й інституціоналізовані. Другу групу становлять індивідуальні чинники розвитку особистості керівника.

На думку прихильників функціонального підходу (О.Г. Ковальов, К.К.Платонов) вивчення особистості керівника повинне будуватися на двох методологічних підставах: у відповідності зі структурно-функціональною організацією його діяльності, що задає певні вимоги до особистості керівника; зміст особистості керівника важливо розглядати як сукупність взаємозалежних підструктур у цілісній структурі особистості. Для іміджевого підходу характерне вивчення індивідуально-особистісних якостей і створення технологій формування іміджу керівника, що відповідає свідомим і несвідомим потребам тієї або іншої соціальної групи (В.М. Шепель).

Економіко-психологічний підхід припускає вивчення психологічних закономірностей економічної поведінки різних типів керівників. Звертається увага на розробку структури особистості керівника-підприємця, його ціннісні й економічні орієнтації; мотивацію й відповідальність, ділову активність, суб'єктивний економічний статус, уявлення про феномен довіри, самооцінки й відношення до зміни форми власності (М.Є. Колесникова). Інтегративний підхід передбачає виявлення глибинних психологічних механізмів, що інтегрують особистість і діяльність керівників і дозволяють останнім, що належать до різних психологічних типів і діючих в суттєво різних умовах, досягати об'єктивно високих результатів в управлінні. При цьому особливості управлінської діяльності конкретного керівника визначаються інтегрально-функціональними якостями, загальною інтегральною здатністю до керівництва, концепцією, особливостями професійної самосвідомості (О.В. Егорова Р.Х. Шакуров та ін.).

Акмеологічний підхід націлений на розробку професіограм різних типів керівників, структур професіонала-керівника у взаємозв'язку з образом світу, психолого-акмеологічної моделі формування професійної самосвідомості особистості керівника (Є.О. Климов, А.К. Маркова та ін.). У зарубіжних дослідженнях концепцій особистості керівника слід зазначити роботи М.Вудкока, Д.Френсиса, М.Шоу.

Висновки. З перерахованих підходів до опису структури особистості й професійно важливих якостей керівника, очевидно, що в авторів немає єдності у визначенні компонентів багаторівневої структури особистості останнього. Виходячи із цього треба стає зрозумілим, що для того, щоб визначити професійно важливі якості керівника конкретної організації, необхідно здійснити психологічний аналіз його діяльності й визначити критерії її ефективності.

Литература

1. Бандурка, А.М., Бочарова С.П., Землянская Е.В. Психология управления /А.М. Бандурка, С.П. Бочарова, Е.В. Землянская. – Харьков: 000 «Фортуна пресс», 1998. – 256 с.

2. Кудряшова, Л.Д. Каким быть руководителю /Л.Д. Кудряшова// Психология управленческой деятельности. – Л.: ЛГУ, 1986. – 214 с.

3. Марищук, В.Л. Психологические основы формирования профессионально значимых качеств: дис...д-ра психол. наук /В.Л. Марищук/. – Л., 1982. – 346 с.

4. Оболонский, А.В. Человек и государственное управление / А.В.Оболонский. – М.: Наука, 1987. – 254 с.

5. Украинский, Я.И. Психологическая компетентность как фактор повышения эффективности деятельности руководителя / Я.И. Украинский. – К., 1989. – 188 с.

УДК 378

Л. О. ЯРОСЛАВ
аспірант кафедри психології і педагогіки
Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут»

КОНФЛІКТОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ: ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ РЕФЛЕКСИВНОГО АСПЕКТУ

Наявність великої кількості об'єктивних протиріч в педагогічному процесі, складність та різноманітність форм міжособистісної педагогічної взаємодії, високий рівень конфліктогенності шкільного соціуму обумовлюють необхідність розвитку конфліктологічної компетентності майбутніх вчителів, як важливої особистісно-професійної якості. Вміння конструктивно вирішувати конфлікти відноситься до числа факторів, які визначають ефективність професійної діяльності педагога.

В останні роки проблемі конфліктологічної підготовки майбутніх вчителів у закладах вищої педагогічної освіти приділяється значна увага провідних українських та російських науковців (Г.В.Антонов, Г.С.Бережна, М.В.Войтович, І.А.Коваль, І.В.Козич, Л.П.Матяш-Заяць, О.О.Лукашенко).

В руслі сучасних конфліктологічних досліджень конфліктологічна компетентність фахівця розглядається як здатність та готовність до управління та продуктивного вирішення конфлікту (Н.В.Грішина, Л.А.Петровська, Б.І.Хасан, Т.І.Привалихіна, Т.В.Скутіна), що вимагає від учасника здатності займати суб'єктну позицію: усвідомлену, активну, ініціативну. Суб'єктна позиція як важлива характеристика конфліктологічної компетентності вчителя вимагає, перш за все, рефлексії, яка дозволяє виділяти предмет конфлікту, оцінювати наявні та необхідні ресурси, адекватно сприймати ситуацію, аналізувати її розвиток, виступаючи тим самим «посередником самому собі». Рефлексія є необхідним компонентом конструктивної взаємодії, оскільки це спосіб самопізнання, пізнання та розуміння партнера, умова адекватного оцінювання себе та партнера в конфлікті [2]. Постійне переосмислення та повторна перевірка власних якостей, позицій, самооцінок, адекватна оцінка своїх дій, вміння помічати позитивні та негативні реакцій опонента на свою поведінку та визначати їх причини допомагають продуктивно вирішувати конфлікт. Активна рефлексія в конфлікті дає можливість змінювати тактику поведінки та

впливати на опонента. «Саме в рефлексивній позиції людини по відношенню до самої себе і партнерам по спілкуванню в більшій мірі проявляється суб'єктність сторін що спілкуються, що виступає передумовою побудови спілкування як діалогу» [1].

Розділяючи погляди цілого ряду вчених (Б.І.Хасан, Л.А.Петровська, Т.І.Привалихіна, Т.В.Скутіна) на рефлексію, як провідну складову конфліктологічної компетентності вчителя, особливо важливого значення в контексті педагогічної взаємодії в умовах конфлікту ми надаємо комунікативній (міжособистісній), соціально-перцептивній та особистісній рефлексії.

В рамках нашого дослідження структурна модель конфліктологічної компетентності майбутнього вчителя представлена когнітивним, мотиваційним, рефлексивним, емоційно-вольовим та поведінковим компонентами. **Рефлексивний компонент** конфліктологічної компетентності педагога забезпечує здатність особистості до дослідження власного психологічного потенціалу та вміння реконструювати компоненти психологічного образу своїх партнерів і конфліктної ситуації. Критеріями сформованості рефлексивного компоненту конфліктологічної компетентності є: здатність особистості до усвідомлення свого емоційного стану, мотивів в конфлікті *(особистісна рефлексія);* вміння визначати психологічні характеристики опонентів та їх мотиви в конфлікті (*комунікативна*, *соціально-перцептивна*), аналіз власного конфліктологічного досвіду з метою його актуалізації в умовах конфлікту (усвідомлення звичного способу реагування в конфлікті) *(ретроспективна рефлексія).*

Метою дослідження є вияв особливостей розвитку рефлексивного компоненту конфліктологічної компетентності майбутніх вчителів та обґрунтування тенденції його розвитку на різних етапах професійного становлення.

Емпіричне дослідження проводилось серед студентів Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Всього дослідженням охоплено 235 студентів другого, четвертого та п'ятого курсів природничо-географічного та фізико-математичного факультетів. В основу дослідження покладено порівняльну стратегію.

Використані методики. 1. Методика «Визначення індивідуального виразу рівня рефлексивності» А.В.Карпова – В.В.Пономарьової, яка досліджує дві основні сфери реалізації рефлексивних процесів – перебіг власного мислення, свідомості, діяльності, з одного боку, і зміст свідомості іншої людини, розмірковування за неї, розуміння її позиції і мотивів – з іншого. 2. З метою дослідження особливостей розвитку комунікативної, соціально-перцептивної та особистісної рефлексії в конфлікті нами застосовано метод ретроспективного аналізу конфліктних ситуацій, учасниками яких були студенти під час проходження педагогічної практики в школі. Ретроспективний аналіз конфліктів здійснювався за допомогою анкети, в якій досліджуваним був запропонований ряд питань, спрямованих на вияв розуміння досліджуваними суті та причин конфлікту, допущених помилок, способів вирішення конфлікту.

Аналіз отриманих результатів за методикою рефлексивності А.В.Карпова дозволив виявити наступну тенденцію: із збільшенням курсу зменшується кількість випробовуваних з низьким рівнем розвитку рефлективності (1 та 3 стени). Проте й високий рівень розвитку рефлексивності представлено лише в невеликої кількості студентів 5 курсу (9,2 %), тоді як на 2-му та 4-му курсах високорефлексивні студенти складають всього 1,8 % та 2,3 %. В більшості випробовуваних виражено середній рівень розвитку рефлексивності (у 35 % студентів наявний показник на рівні 4 та 5 стенів, 24 % студентів мають показник на рівні 6 і 7 стенів). Результати ретроспективного аналізу конфліктів підтверджують встановлену тенденцію. Контент аналіз відповідей на питання засвідчує, що в порівнянні зі студентами другого курсу студенти старших курсів значно частіше висувають гіпотези про скриті цілі й мотиви поведінки учня («Можливо, він просто втомився…», «Напевне, хотів самоствердитись…»), відзначаються розвиненою здатністю розмірковувати за «друге лице», намагаються передбачати поведінку учня, при аналізі конфлікту вдаються до таких рефлексивних прийомів, як: питання (до самого себе), уточнення, ствердження, прояв впевненості, переосмислення своєї позиції, аналіз помилок у власній поведінці, бачення динаміки розвитку відношень з учнем. Отже, варто відзначити, що динаміка розвитку рефлексивного компоненту конфліктологічної компетентності студентів педагогічних спеціальностей зберігає сталу послідовність відповідно до року навчання, однак досить значний відсоток низьких показників розвитку рефлексивних властивостей студентів на другому курсі актуалізує питання щодо їх цілеспрямованого розвитку вже на даному етапі.

Висновки. Отримані результати засвідчують про важливість та необхідність розвитку рефлексивно-мисленнєвої культури майбутнього фахівця як форми організації його свідомості, що орієнтує на розвиток у студентів рефлексії, здатності до прогнозування, усвідомлення себе, різних аспектів власного досвіду та пізнання іншого. Ефективний розвиток рефлексивних вмінь студентів можливий в результаті впровадження в навчально-виховний процес комплексу соціально-психологічних методів та форм роботи: створення рефлексивно-співтворчого середовища, культивування механізмів особистісної та ретроспективної рефлексії, використання методів рефлексивної діагностики, які створюють умови для самодослідження та самовдосконалення.

Література

1. Петровская Л.А. К вопросу о природе конфликтной компетентности // Вестник Московского университета. Сер.14. Психология. –М.: Изд-во МГУ, 1997. –№4. –С.41-45.

2. Ковалев Б.П. и др. Психология школьного конфликта: социально-перцептивные и рефлексивные аспекты. – Гродно: ГрГУ, 2001.

СУЧАСНІ ОСВІТНІ КОНЦЕПЦІЇ ТА ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

УДК 316.6:33

З. О. АНТОНОВА
Хмельницький національний університет

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПРОГРАМИ ЦІЛЕСПРЯМОВАНОЇ ЕКОНОМІЧНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ПІДЛІТКІВ

В умовах переходу до ринкової економіки і глибокого реформування нашого суспільства стало зрозумілим, що повноцінна освіта молоді повинна містити знання основ економіки. У цьому зацікавлені перш за все школярі, які вступають у самостійне життя і намагаються зрозуміти багато які економічні проблеми – від росту цін на товари і послуги до вміння користуватися цінними паперами, кредитними картками тощо.

Зміни, що відбуваються в суспільстві, зокрема, в економічній сфері, вимагають нових підходів до цілеспрямованої соціалізації підростаючих поколінь українців. Отже, відповідними мають формулюватись цілі й задачі, що стоять перед спеціалістами, які працюють з підлітками. Мало того, в цій роботі слід враховувати не тільки об'єктивні вимоги, які пред'являє до економіко-психологічних якостей особистості підлітка зовнішнє середовище і, відповідно, – багато в чому задає специфіку роботи спеціаліста. Вагомим чинником у формулюванні концептуальних засад цілеспрямованої економічної соціалізації підлітка є його суто вікові особливості [2].

Оптимальним варіантом соціалізуючої взаємодії психолога з підлітком, що дозволить інтегрувати обидва плани проблеми цілеспрямованого формування економіко-психолоігчних якостей особистості підлітка, бачимо соціально-психологічний супровід розвитку економіко-психологічних якостей особистості підлітка. Тим більше, це логічно з точки зору нашого бачення соціалізації як окремої лінії у процесі особистісного розвитку індивіда. Окрім того, соціально-психологічний супровід розвитку економіко-психологічних якостей особистості є максимально коректною професійною діяльністю, що має на меті створення умов, які надають дитині можливість вибору і реалізації власного шляху, напряму і темпу розвитку.

На основі аналізу наукової літератури та емпіричного дослідження проблеми економічної соціалізації особистості перед нами постало завдання розробити концептуальні засади програми цілеспрямованої економічної соціалізації підлітків. Враховуючи особливості підліткового віку оптимальним варіантом вибору тем для розробки програм постає звернення до завдань економічної соціалізації саме в цьому віці. Найголовнішим є формування економіко-психологічних якостей особистості, пов'язаних з ініціативністю, самостійністю у прийнятті рішень, незалежністю від дорослих у сфері монетарних відношень.

Методологічною основою створення даної програми служать обґрунтовані нами положення системної моделі економічної соціалізації особистості. Програма спрямована, перш за все, на вирішення завдань розвитку особистості підлітка як суб'єкта економічних відношень на прикладі монетарних.

Основа ефективності даної тренінгової програми базується на тому, що розвиток економіко-психологічних якостей особистості підлітка має вестись згідно з трикомпонентною структурою економічної соціалізації.

Оскільки за результатами емпіричного дослідження розвиток когнітивного компоненту економічної соціалізації як її системоутворюючого фактора на підлітковому етапі є актуальним для особистості підлітка, то нами пропонується використання когнітивно-орієнтованої технології тренінгової роботи з учасниками. Вона спрямована на виявлення різних позицій усіх учасників відношень. У ході такої роботи зростає взаєморозуміння і поступово формується культура економічної суб'єктності як показника «дорослості» на когнітивному рівні. На цій основі в учасників тренінгу часто природним чином виникає намір щось спланувати і потім зробити разом: провести якийсь захід, створити новий проект, здійснити якусь ідею. Перехід до здійснення цього наміру буде означати, що в тренінгову роботу включається другий блок технології – поведінковий (ширше – діяльнісний). Паралельно у підлітків може з'явитися бажання поділитися своїми почуттями, що виникають в ході обговорення, і спробувати усвідомити, конструктивно відреагувати їх, не побоюючись у відповідь отримати гостру емоційну реакцію співрозмовника і потрапити в ситуацію конфлікту. Це буде означати, що у тренера з'явилась можливість для методичного переходу до третього модуля технології – до роботи з проявами «дорослості» на емоційному рівні.

У виборі саме такого підходу до організації тренінгової роботи ми спираємося на ідею Г. .Л. Бадрієр [1] про те, що старт кожного соціалізуючого впливу слід співвідносити з основним видом діяльності

підлітка, якою є пізнавальна діяльність. Тобто у фокусі уваги нашого тренінгу з підлітками знаходиться в першу чергу когнітивна складова економічної соціалізації, з якою органічно пов'язуються й інші – афективна та конативна. Таким чином, методично ми вибудовуємо практичну роботу у сфері формування і розвитку економіко-психологічних якостей щодо включення у відношення, опосередковані грішми, з опорою на технології, які ми кваліфікуємо як фокусно-орієнтовані, тобто такі, що залежать від специфіки основного виду діяльності учасників тренінгу (див. рис. 1.1). Фокусується робота групи на тому чи іншому з трьох аспектів модельованих у тренінгові монетарних відношень. Залежно від задач роботи, вона починається з найактуальнішого фокусу, який на даний момент має стати чинником, що організовує всю систему соціалізації – системоутворюючим чинником. Але паралельно відслідковується і опрацьовується кожен з інших фокусів як такі, що перебувають у взаємозалежних зв'язках з першим і між собою.

Рис. 1.1. Фокусно-орієнтована технологія цілеспрямованої економічної соціалізації

Мета програми. Програма спрямована на формування і розвиток, в першу чергу, складових соціального пізнання підлітком закономірностей функціонування економічної сфери суспільства, а також можливостей, механізмів, способів та засобів включення себе цю сферу в якості суб'єкта.

Це означає, що в основу тренованих умінь та навичок буде покладено когнітивний компонент соціалізації. Предметом розвитку буде, в першу чергу, уміння розуміти сутність явищ, аналізувати їх причини і наслідки, інтелектуальна рефлексія, навички аргументації своєї економічної позиції і розуміння чужої, уміння слухати і чути, домовлятися – тобто когнітивний пласт організації економіко-психологічного простору інтерсуб'єктивної взаємодії.

Досягнення цієї мети пов'язане з вирішенням таких практичних завдань:

1. Розвиток у учасників програми усвідомленого ставлення до усіх складових інтерсуб'єктивного простору відношень, опосередкованих грішми: до себе та інших суб'єктів, а також до грошей як об'єкта монетарних відношень.

2. Розвиток у учасників програми умінь оцінювати ситуацію монетарних відношень з позицій системного підходу.

Розвиток у учасників програми вмінь і навичок відповідальної, самостійної, ініціативної економічної поведінки, зокрема, в ситуаціях відносин, опосередкованих грішми.

Висновки:

1. Програма спрямована на формування і розвиток, в першу чергу, складових соціального пізнання підлітком закономірностей функціонування економічної сфери суспільства, а також можливостей, механізмів, способів та засобів включення себе цю сферу в якості суб'єкта.

2. Методологічною основою створення даної програми служать обгрунтовані нами положення системної моделі економічної соціалізації особистості. Програма спрямована, перш за все, на вирішення завдань розвитку особистості підлітка як суб'єкта економічних відношень на прикладі монетарних. Розвиток економіко-психологічних якостей особистості підлітка має вестись згідно з трикомпонентною структурою економічної соціалізації.

3. Структурована програма трьома тематичними блоками, які відповідають структурним компонентам одиниці монетарних відношень : «особистість підлітка – гроші – різні сфери відношень з іншими людьми, опосередковані грішми».

Література

1. Бардиер Л.Г. Когнитивно-ориентированный тренинг толерантности / Л.Г.Бардиер // 18 программ тренингов: Руководство для профессионалов / Под науч. Ред. В. А. Чикер. – Спб.: 2007. – С.176 – 192.

2. Економічна соціалізація молоді: соціально-психологічний аспект / [Москаленко В.В., Білоконь І.В., Дембицька Н.М. та ін.] ; загальна редакція В.В.Москаленко. – Наук. видання. – К.: Український центр політичного менеджменту, 2008. – С. 149 – 154. – (Б-ка журн. «Соціальна психологія»).

УДК 378.047: 616:159.9

М. Я. БАБИЧ
Дрогобицький державний педагогічний університет ім. І. Франка, Дрогобич

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО МОЛОДШОГО МЕДИЧНОГО СПЕЦІАЛІСТА ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА

В тезах здійснено аналіз підходів до визначення професійно значущих якостей молодшого медичного спеціаліста, аналізуються вимоги до професійної підготовки молодших медичних спеціалістів у вищому навчальному закладі І-ІІ рівнів акредитації, а також розкрито сутність професійних якостей молодших медичних спеціалістів.

Проблема професійних якостей становить значний інтерес для багатьох наук, зокрема для філософії, етики, психології, педагогіки, медицини і була актуальною в різні історичні періоди розвитку суспільства. Л. Е. Орбан-Лембрик визначає наступні вимоги до підготовки спеціалістів: переосмислення цілей і завдань навчального процесу з позицій оптимального співвіднесення в них особливостей майбутнього спеціаліста; перегляд змісту підготовки кадрів з урахуванням демократизації і гуманізації навчання; різноманітність типів навчальних закладів, варіативність системи підготовки; співвіднесення індивідуальних та групових форм навчання та підготовки; чітке вироблення у всього корпусу викладачів глибокого осмислення особистості майбутнього спеціаліста як суб'єкта соціальної і професійної активності. Науковець наголошує на тому що актуалізація особистості у процесі навчання покликана оптимізувати особистісно-зорієнтований компонент освіти, спрямований на суб'єкта і на способи його саморозвитку. У свою чергу такий акцент в освіті має забезпечити створення адекватного для особистісного і творчого зростання людини середовища спілкування, що зумовлює розвиток майстерності. Одним із напрямків реалізації цього є акмеологічний підхід. Зокрема, рефлексивно-акмеологічний підхід передбачає впровадження гуманістичної моделі освіти, яка покликана сприяти розвитку особистості, становленню індивідуальності людини, розкриттю її потенціалу, накопиченню й проживанню унікального досвіду, само актуалізації та самореалізації «Я–концепції», самовираженню у спілкуванні та творчості [2].

У дослідженнях, присвячених вивченню професійних якостей медичних спеціалістів, вчені називають різні моральні та комунікативні якості.

Український філософ Григорій Сковорода вважав, що успіх у діяльності людини зумовлюється не лише її здібностями, а й такими якостями, як працьовитість, терплячість, уміння володіти собою, поміркованість, доброчесність, справедливість, доброзичливість, вдячність, скромність, бадьорість духу, а також гуманізм і милосердя [1].

Проблема професійних якостей молодших медичних спеціалістів розглядається в працях багатьох лікарів, науковців. Серед основних якостей називаються обізнаність, гуманність, доброзичливість, переконаність, уміння спілкуватися з «всезнаючими» хворими (В. М. Бондарь, І. Я. Завілянський, С. М. Зольніков, І. С. Сук та ін.); зовнішня та внутрішня культура, щирість, вміння зберегти лікарську таємницю (С. А. Гіляровський, О. А. Грандо, С. М. Давидов, М. С. Каган, С. Б. Корж, І. А. Шамов); комунікативні якості молодших медичних спеціалістів (І. С. Вітенко, Ю. В. Вороненко,О. А. Грандо, Л. М. Лежепекова, Н. О. Магазаник, В. Д. Менделевич, В. Ф. Москаленко, О. М. Орлов, Б. А. Якубов та ін.).

Л. М. Супрун спеціально досліджував проблему формування професіоналізму медика на прикладі підготовки медсестер. Автор вважає, що основу психологічної готовності медсестри, яка постійно знаходиться в контакті з хворими, важливими до практичної діяльності є певний симптомокомплекс особистісних (легкість у спілкуванні, доброзичливість, відвертість, терпимість, відповідальність, самостійність, активність тощо), суб'єктних (здатність до співчуття, до прояву підтримки, до самоконтролю поведінки тощо), індивідних (емоційна стійкість, стабільність, урівноваженість нервово-психічних процесів, контроль емоцій тощо) професійно значущих якостей.

Інші вчені виділяють такі групи рис професійного профілю особистості медсестер: вольові (дисциплінованість, пунктуальність, виконавчість, терплячість, самовладання) [4]; морально-емоційні (доброзичливість, душевність, щирість, ніжність, ввічливість) [5]. Комунікативні (комунікабельність, знання психологічних особливостей спілкування з пацієнтами) [6].

На сучасному етапі провідною метою підготовки молодшого медичного спеціаліста є формування фахівця нового типу, в центрі професійної діяльності якого є людина з її індивідуально-типологічними особливостями, станом здоров'я та внутрішніми резервами адаптації; спеціаліста, діяльність якого спрямована на творчий, діалогічний, емпатійний підходи до пацієнта, на активізацію внутрішніх резервів особистості, поліпшення та гармонізацію індивідуальних компенсаторних можливостей, реабілітацію.

Водночас метою підготовки молодших медичних спеціалістів є забезпечення лікувально-профілактичних, освітніх, виховних та інших закладів висококваліфікованими фахівцями, спроможними ефективно здійснювати загальний догляд за хворими, встановлювати медсестринський діагноз, визначати проблеми пацієнта, виконувати призначення лікаря в амбулаторних і стаціонарних умовах, в умовах сім'ї, у виховних та освітніх закладах.

Реалізація цієї мети, як зазначено в освітньо-кваліфікаційній характеристиці спеціаліста та концепції впровадження підготовки фахівців за професійним спрямуванням 6.1101 «Медицина» освітньо-кваліфікаційних рівнів «Молодший спеціаліст» за спеціальністю «Сестринська справа», «Лікувальна справа», «Акушерська справа», буде здійснюватись шляхом засвоєння студентами, майбутніми молодшими спеціалістами дисциплін гуманітарного, суспільно-економічного профілю, фундаментальних та клінічних професійно-орієнтованих дисциплін, зокрема медичної психології, основи психології та міжособистісного спілкування. Окрім того, вищезгаданими документами передбачається участь студентів у науково-дослідницькій роботі, набуття ними знань, умінь та практичних навичок на заняттях у клініках та установах різного профілю під час проходження виробничої практики.

За О. Ф. Бондаренком проблема професійно-особистісної підготовки молодшого медичного спеціаліста включає в себе чотири взаємопов'язаних аспекти:

– побудову теоретичної моделі спеціаліста, яка передбачає розробку стандартів (норм і нормативів), вимог до особистості й діяльності молодшого медичного спеціаліста

– первинний відбір професійно придатних кандидатів;

– розробку змісту навчання й розвитку молодших медичних спеціалістів

– розв'язання проблеми власне професійного самовизначення спеціалістів (проблеми професійної ідентифікації) [3].

Ефективне засвоєння професійної діяльності студентом має три рівні:

1) світоглядний, який повинен сформувати професійну свідомість майбутніх спеціалістів, забезпечити засвоєння норм, стереотипів стійкої системи цінностей, що відповідає професійному етикету діяльності;

2) професійний, спрямований на оволодіння студентами системою знань, технологією майбутньої професійної діяльності;

3) особистісний, мета якого – формування у студента професійно значущих якостей, здатності до професійної ідентифікації.

Проведений теоретичний аналіз проблеми професійних якостей молодшого медичного спеціаліста дозволяє виокремити коло питань, яке недостатньо або зовсім не розроблялося вченими. Зокрема до проблем, які залишилися поза увагою дослідників, належать: моделювання професійної підготовки майбутнього молодшого медичного спеціаліста, визначення компонентів фахової підготовки, дослідження особливостей сформованості професійних якостей у майбутніх молодших медичних спеціалістів, моделювання методів формування професійних якостей майбутніх фахівців – молодших медичних спеціалістів.

Висновки: Огляд наукових праць засвідчує, що розвиток особистості студента як майбутнього спеціаліста у процесі навчання здійснюється за кількома напрямами: розвиток необхідних професійних здібностей; шляхи вдосконалення професіоналізації психічних процесів, оволодіння досвідом; формування відповідальності за успіх професійної діяльності, врахування індивідуальності студента; становлення професійно значущих якостей; організація професійного самовиховання студента у розвитку якостей, необхідних йому як майбутньому спеціалістові; надання професійної самостійності і забезпечення готовності до майбутньої практичної роботи.

Література

1. Антология педагогической мысли Украинской ССР / Сост. Н.П. Калениченко. – М.: Педагогика, 1988. – 660 с.

2. Билибин А.Ф. О клиническом Мышлении. М.: «Медицина», 1976. – 168 с.

3. Бондаренко А.Ф. Психологическая помощь: теория и практика: Учебное пособие. – К.: Укртехпрес, 1997. – 216 с.

4. Ораховский В.И., Витенко И.С., Кондратенко Т.П. Формирование психологической готовности молодежи к медицинскому труду. – К.:Вища школа, 1989. – 88 с.

5. Ташлыков В.А. Психология лечебного процесса. – М.: Медицина, 1984. – 191 с.

6. Хадри И.Врач, сестра, больной: Психология работы с больными / Пер. с венг.; Под ред. Коркиной М.В. – 4-е изд., стереотип. – Будапешт: AKADEMIAI KIADO. 1981. – 286 с.

УДК 37.013.43

Ю. В. БАЛАШОВА
Національна академія Державної прикордонної служби України
ім. Богдана Хмельницького

ФОРМУВАННЯ КОРПОРАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У сучасному світі проблеми корпоративної культури молодих фахівців значно актуалізуються. Це повною мірою стосується і Державної прикордонної служби України. Сформована корпоративна культура майбутніх офіцерів-прикордонників є важливою передумовою успішної діяльності ДПСУ.

Метою дослідження є теоретичний аналіз педагогічної проблеми формування корпоративної культури майбутніх офіцерів-прикордонників.

Аналізу наукових концептів корпоративного середовища, корпоративних цінностей, корпоративної та організаційної культури, їх порівняльній характеристиці, присвячені теоретичні дослідження науковців пострадянського простору О. Еськова, Є. Капітонова, Г. Зінченко, О. Капітонова, А. Ногінської, Т. Персикової [1, 2, 3, 4].

Разом з тим на сьогодні практично не здійснено ґрунтовного аналізу феномену корпоративної культури офіцера, зокрема не обґрунтовано концепцію та педагогічні умови формування цієї важливої для діяльності майбутніх офіцерів-прикордонників якісної складової професійної діяльності під час навчання у вищих навчальних закладах; не розроблено модель корпоративної культури майбутніх офіцерів-прикордонників; не визначено критерії та показники сформованості корпоративної культури майбутніх офіцерів-прикордонників; не розроблено педагогічну систему формування корпоративної культури майбутніх офіцерів-прикордонників відповідно до загальноєвропейських стандартів в умовах трансформації прикордонного відомства.

Результати аналізу нормативно-правових документів, що регламентують діяльність ДПСУ, свідчать про зростання вимог як до загального рівня культури офіцерів-прикордонників, так і корпоративної культури зокрема. Вирішення проблеми формування корпоративної культури тісно пов’язане з впровадженням відомчих стандартів культури прикордонної служби, прикордонного контролю, новими вимогами прикордонного відомства щодо культури професійного спілкування, зовнішнього вигляду прикордонників, якості виконання завдань прикордонної служби.

Державна прикордонна служба України є правоохоронним органом спеціального призначення [5]. Основними функціями Державної прикордонної служби України є: охорона державного кордону України на суші, морі, річках, озерах та інших водоймах з метою недопущення незаконної зміни проходження його лінії, забезпечення дотримання режиму державного кордону та прикордонного режиму; здійснення в установленому порядку прикордонного контролю і пропуску через державний кордон України осіб, транспортних засобів, вантажів та іншого майна, а також виявлення і припинення випадків незаконного їх переміщення; координація діяльності військових формувань та відповідних правоохоронних органів, пов’язаної із захистом державного кордону України, а також діяльності державних органів, що здійснюють різні види контролю при перетинанні державного кордону України або участь у забезпеченні режиму державного кордону, прикордонного режиму та режиму в пунктах пропуску через державний кордон України та інше [5]. Свої функції Державна прикордонна служба України виконує не ізольовано, а у взаємодії як з іншими правоохоронними органами, так і іншими державними установами, трудовими колективами, об’єднаннями громадян. Правовими засадами діяльності Державної прикордонної служби України є Конституція та закони України, перш за все «Про Державну прикордонну службу України» [5] та «Про державний кордон України» [6], акти Президента України та Кабінету Міністрів України, міжнародні договори, угоди з прикордонних питань, директиви, накази Адміністрації Державної прикордонної служби та регіональних управлінь, Статут Державної прикордонної служби з охорони державного кордону України [7], а також статути Збройних сил України [8].

Усі елементи корпоративного середовища ДПСУ взаємопов’язані й кожен з них має особливості, які необхідно враховувати у процесі формування корпоративної культури майбутніх офіцерів-прикордонників. Впровадження дієвого корпоративного інструментарію для досягнення цієї мети в сучасних умовах, формування духу корпоративізму у майбутніх офіцерів-прикордонників, сприятиме підвищенню престижності служби в ДПСУ.

Значна кількість курсантів (понад 67 %) Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького (НАДПСУ) має бажання оволодіти основами корпоративної культури офіцера. Проте на сьогодні відсутня навчально-методична література, робочі навчальні програми, довідкова інформація щодо корпоративної культури офіцера. Отже, необхідно поступово інтегрувати основи корпоративної культури офіцера-прикордонника у зміст гуманітарних та професійно спрямованих дисциплін, виховну роботу.

У практичній діяльності значну ефективність щодо підвищення рівня корпоративної культури майбутніх офіцерів-прикордонників продемонстрували ділові (корпоративні) ігри, що містили пропозиції:

охарактеризувати корпоративне середовище ДПСУ; визначити зміст корпоративних цінностей прикордонного відомства; охарактеризувати зміст корпоративної культури офіцера-прикордонника; визначити корпоративну мету діяльності ДПСУ; визначити роль структурних елементів у корпоративному середовищі; визначити особливості корпоративної діяльності ДПСУ; визначити основні ризики корпоративної діяльності ДПСУ. Таким чином, своєчасною буде спроба щодо створення інтегрованої навчально-виховної системи формування корпортивної культури майбутніх офіцерів-прикордонників.

Отже, інструментарій формування корпоративної культури майбутніх офіцерів-прикордонників потребує значних коректив. Основну роль у цьому процесі можуть відігравати механізми первинної передачі корпоративної культури, що буде сприяти формуванню сильної корпоративної культури офіцерів-прикордонників. Важливим є те, що корпоративна культура офіцерів-прикордонників фіксує для військовослужбовців цінність професійної діяльності як одного із шляхів особистісної самореалізації й саморозвитку, цінність прикордонної служби як умови забезпечення власних актуальних потреб. Майбутні офіцери-прикордонники мають усвідомлювати вплив корпоративної культури на власну кар'єру. Високий рівень корпоративної культури буде сприяти усвідомленню спільних інтересів, повазі та самоповазі, командній взаємодії, вірі в керівництво, вірі у справедливість, діловій активності персоналу.

Література

1. Еськов А. Л. Корпоративная культура : Теория и практика / Еськов А. Л. – К. : Науковий світ, 2004. – 66 с.

2. Капитонов Э. А., Зинченко Г. П., Капитонов А. Э. Корпоративная культура : Теория и практика / Капитонов Э. А., Зинченко Г. П., Капитонов А. Э. – М. : Альфа-Пресс, 2005. – 351 с.

3. Основи корпоративної культури в галузі виноробства : навчальний посібник / А. О. Ногінська. – Одеса, 2011. – 160 с.

4. Персикова Т. Н. Межкультурная коммуникация и корпоративная культура : учеб. пособие для студ. вузов / Персикова Т. Н. – М. : Логос, 2002. – 224 с.

5. Про Державну прикордонну службу України [Електронний ресурс] : Закон України від 4 берез. 2003 р. № 661-IV // Комп'ютерна інформаційно-правова система «Ліга». – Адреса в системі «Інтернет» : www. liga. net.

6. Про державний кордон України [Електронний ресурс] : Закон України від 4 листоп. 1991 р. № 1777-XII // Комп'ютерна інформаційно-правова система «Ліга». – Адреса в системі «Інтернет» : www. liga. net.

7. Статут Державної прикордонної служби з охорони державного кордону України. В 3 ч. Ч. 3. Прикордонна застава. – Хмельницький : Вид-во Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького, 2004. – 179 с.

8. Статути Збройних Сил України. − К. : Атіка, 2006. − 432 с.

УДК 37+004.9

Н. П. БЕРЕГОВА
Хмельницький національний університет

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

З розповсюдженням в світі нових інформаційних і технічних засобів забезпечення навчальним матеріалом в вищих навчальних закладах склалися передумови появи і розвитку нового напряму в освіті – дистанційного навчання, яке ґрунтується на комп'ютерних і телекомунікаційних технологіях. Одним із найважливіших компонентів розвитку сучасних інформаційних технологій є створення та використання дистанційних систем навчання у вищих навчальних закладах.

Дистанційне навчання – це вид освітніх послуг, що набирає популярності по всьому світу. Таке навчання відноситься до вищої освіти, є однією з його форм і способом організації навчання. Варто відзначити, що дистанційна освіта існує вже впродовж п'ятдесяти років, а також має радянське коріння. З часом технології навчання удосконалилися, завдяки передачі інформації і формуванню нових мереж інформації. Так, на сьогоднішній день форма дистанційної освіти існує практично у всіх університетах світу.

На Україні дистанційна освіта надзвичайно актуальна. Причина такої успішності криється в масовій підготовці і перепідготовці кадрів. Сьогодні на українському ринку праці виразно спостерігається брак кваліфікованих спеціалістів. Соціологи провели опитування серед випускників шкіл України і з'ясували, що 65% респондентів бажають здобути вищу освіту. Тим часом, діюча система вищої освіти дозволяє прийняти на денну і заочну форму навчання тільки 35% майбутніх студентів. В результаті, решта половини охочих не потрапляє в стіни вузів.

Сьогодні випускники, що навчалися дистанційно, звичайно вище оцінюють престиж отриманої професії. Вони, як і багато хто, зазнають труднощів, але бувають найбільш успішними й краще

адаптованими в професійній сфері. Оцінка задоволенням місцем у колективі й стосунками з керівництвом у випускників дистанційної технології трохи вища, ніж у випускників традиційного навчання.

Дистанційна освіта успішна як для бізнесменів, у яких немає часу на денну форму освіти, так і для жителів різних місць. Таке навчання підходить і тим, кому потрібна перекваліфікація і перепідготовка. Студенти, які одержують дистанційну освіту, є представниками різних соціальних шарів. Інваліди, військовослужбовці і ув'язнені так само мають можливість дистанційно навчатися.

При використанні дистанційного навчання важливою є рефлексивна функція, яка передбачає здійснення постійного моніторингу якості безперервного особистісно-професійного розвитку.

Глибоке розуміння навчального матеріалу можливо на основі систематичної активної роботи осіб, які навчаються. А для такої роботи в умовах дистанційного навчання необхідно врахувати наступне: найбільша ефективність дистанційного навчання заснована на тому, що майбутні фахівці відчувають необхідність подальшого навчання.

Дистанційна освіта значною мірою активізує процес навчання, надаючи йому творчий характер. Формуючи уміння активного пошуку знань, їх аналізу, синтезу, та систематизації, підвищується комп'ютерна грамотність студентів і рівень комунікабельності особистості.

Тенденції сучасного життя такі, що фахівець повинен відрізнятися не тільки професіоналізмом, але і високою відповідальністю перед суспільством, здатністю відкривати для себе вищі цінності.

За останній час в суспільстві одним з найбільш затребуваних фахівців, що здійснюють свою професійну діяльність в різних сферах соціальної політики є психолог. Використання технологій дистанційного навчання при підготовці психологів дозволяє широко використовувати найкращі навчальні ресурси, поєднує високу економічну ефективність і гнучкість навчання та розширює можливості традиційних форм навчання, розвиває в особі здатність до самоорганізації, до творчого саморозвитку і індивідуальних здібностей, до свідомого і відповідального ухвалення рішень.

Природно, у даного виду навчання існують свої переваги і недоліки, які потрібно враховувати обираючи цю форму навчання.

До переваг дистанційної освіти можна віднести:

– навчання в індивідуальному темпі. Швидкість вивчення встановлюється залежно від особистих обставин і потреб людини;

– свобода і гнучкість. Студент може вибрати будь-який з численних курсів навчання, а також самостійно планувати час, місце і тривалість занять;

– доступність. Незалежність від географічного і тимчасового положення установи, можливість для студента суміщати роботу і навчання;

– мобільність. Ефективна реалізація зворотного зв'язку між викладачем і студентом є одним з основних вимог і підстав успішності процесу навчання;

– технологічність. Використання в освітньому процесі новітніх досягнень інформаційних і телекомунікаційних технологій;

– соціальне рівноправ'я. Рівні можливості здобування освіти незалежно від місця мешкання, стану здоров'я, елітарності і матеріальної забезпеченості студента;

– творчість. Комфортні умови для творчого самовираження студента.

Недоліками дистанційної освіти вважаються наступні:

– відсутність очного спілкування між тими, хто навчається і викладачем. Тобто всі моменти, пов'язані з індивідуальним підходом і вихованням, виключаються.

– необхідність наявності цілого ряду індивідуально-психологічних умов. Для дистанційного навчання необхідна жорстка самодисципліна, а його результат безпосередньо залежить від самостійності і свідомості студента.

– необхідність постійного доступу до джерел інформації. Потрібна хороша технічна оснащеність, але не всі охочі вчитися, мають комп'ютер і вихід в Інтернет.

– як правило, ті, хто навчається відчувають недолік практичних занять.

– відсутній постійний контроль над студентом, який є могутнім спонукальним стимулом.

– в дистанційній освіті основа навчання тільки письмова. Для деяких відсутність можливості викласти свої знання також і в словесній формі може перетворитися на камінь спотикання.

Зважаючи на перераховані переваги та недоліки дистанційної освіти можна стверджувати, що ця форма дуже зручна і корисна. Але більш ефективна у сфері додаткової освіти або підвищення кваліфікації, тому що фахівець вже отримав ази професії і обізнаний з очної форми навчання.

Провівши аналіз специфіки дистанційної форми навчання можна стверджувати**,** що дистанційне навчання покликане стати засобом вільного творчого саморозвитку людини і ефективної самоорганізації його діяльності, забезпечити високий рівень його активності в освітньому процесі. Дистанційна освіта є новою формою організації освітнього простору, в якій знімаються обмеження, пов'язані з місцем і часом одержання освіти, пристосуванням до єдиних національних освітніх традицій та державних освітніх стандартів за рахунок використання сучасних засобів комунікації і комп'ютерних технологій. Дистанційне навчання виступає окремим фрагментом, особливою педагогічною технологією в організації дистанційної освіти, що характеризується особливостями стратегії і тактики взаємодії того, хто навчається, з носіями і джерелами нових для нього знань.

Література

1. Дистанційна освіта за кордоном та в Україні: Стислий аналітичний огляд / В. Олійник // Директор школи, ліцею, гімназії – 2002. –№3. – с. 42-52.

2. Дистанційний навчальний процес: Навчальний посібник/За ред. Б. Ю. Бикова та В. М. Кухаренка. – К.:Міленіум, 2005.

3. Кухаренко В. М., та ін.. Дистанційне навчання: умови застосування. Дистанційний курс: Навчальний посібник. 3-те вид./ Харків: НТУ «ХПІ», «Торсінг»,2002.– 320с.

4. Теория и практика дистанционного обучения: Учеб. пособие /Под ред. Е. С. Полат. – М.: Изд. Центр «Академія», 2004.

УДК 378.14(497.2)

Н. М. БІДЮК
Хмельницький національний університет

КОМПЕТЕНТНІСНО-ОРІЄНТОВАНА МОДЕЛЬ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ ФАХІВЦІВ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ В УНІВЕРСИТЕТАХ БОЛГАРІЇ

Сьогодні Україна активно шукає своє місце у європейській спільноті. Інтеграція у світовий освітній простір вимагає не лише правового паритету та економічної стабільності, а й вивчення та знання широкого спектру інших важливих питань. Необхідно дотримуватися європейських норм моралі і права, знати історичний розвиток та сучасний стан окремих держав, мати уяву про розвиток політичної та філософської думки, духовні надбання та цінності інших культур. Саме освіта є найбільш актуальним поліфункціональним засобом в умовах високої мобільності сучасного світу. Мобільність професійної освіти посилюється доступністю зв'язків, свободою переміщень студентів та вчених, розвитком освітнього простору тощо.

На початку XXI століття вищі навчальні заклади України активізували участь у різних транс'європейських системах співробітництва в галузі освіти. Сьогодні нараховується понад сто міжнародних асоціацій, організацій, співтовариств та спілок, які займаються проблемами підвищення рівня базової підготовки молодих фахівців та їх професійного розвитку, питаннями налагодження довгострокового співробітництва між навчальними закладами різних рівнів акредитації, організацією міжнародних наукових досліджень та поширенням інноваційних підходів до різних галузей освіти, популяризацією найважливішої інформації про теорію та практику підготовки фахівців у різних країнах світу.

У контексті означеної проблеми заслуговує на увагу досвід підготовки компетентних конкурентоздатних фахівців гуманітарного профілю в Американському університеті в Болгарії (м. Благоєвград). Акредитований у США та Болгарії Американський університет є аналогом традиційних американських приватних вищих навчальних закладів. В університеті навчаються студенти з понад тридцяти країн світу за гуманітарними спеціальностями: американістика, бізнес адміністрування, інформатика, економіка, журналістика, англійська мова, європеїстика, міжнародні відносини, політологія тощо. Навчання здійснюється у невеликих групах англійською мовою американськими викладачами або фахівцями з європейською освітою.

Зауважимо, що впровадження компетентнісно-орієнтованого навчання в освітні навчальні програми в університетах Болгарії, що розпочалось наприкінці XX ст., стало своєрідною відповіддю наукового світу громадськості і мало підвищити якість і результат підготовки фахівців, оскільки виникла необхідність не лише володіти знаннями, а й вміти використовувати їх на практиці. Зміна освітньої парадигми змусила болгарських педагогів сформувати нові вимоги до професійного навчання, заснованого на формуванні та розвитку компетенцій. Професійні компетенції визначаються цілями і потребами суспільства та досягненнями науки, що впливають на встановлення та регулювання цілей, вимог і норм для здійснення професійної діяльності. Здійснений аналіз науково-педагогічної літератури засвідчує, що учені прагнули переосмислити цінності традиційної освіти, створити модель нового підходу до професійної підготовки фахівців, у тому числі гуманітарного профілю.

Наше вивчення показало, що професійний розвиток фахівця залежить від рівня сформованості його компетентності, професійної майстерності, готовності до виконання професійної діяльності. Компетентність є інтегральною величиною, яка поєднує знання і вміння, теорію з практикою, особистий досвід із суспільними вимогами, загальну і професійну освіту, індивідуалізує виконання завдання з дотриманням стандартів. Вона формується під час навчання й передбачає володіння фаховим предметом на найвищому рівні, контролює поведінку й емоції, а також сприяє налагодженню співпраці. Набуття компетентності є пріоритетним завданням розвитку й оновлення не лише болгарської, а й вітчизняної системи освіти.

Професійна компетентність фахівця – це певний перелік знань, умінь, навичок, цінностей та переконань, якими він володіє на достатньому рівні. Її розвиток відбувається в процесі навчання і є інтеграцією інтелектуальних, моральних, культурних, соціальних, фізичних, емоційних і політичних аспектів. До структури професійної компетентності фахівця гуманітарного профілю болгарські науковці відносять спеціальну, професійну, методичну, культурологічну, інформаційну, психолого-педагогічну, мотиваційну, особистісну, рефлексивну, комунікативну та інші компетенції. Рівень професійної зрілості такого фахівця залежить від рівня сформованості його компетентності, професійної майстерності, професійної готовності й професійної культури. Отже, компетентність є основою компетентнісно-орієнтованого навчання у болгарській системі вищої освіти.

Упровадження компетентнісно-орієнтованої моделі організації професійного навчання вплинуло не лише на його структуру і форми організації, а й на процес практичного накопичення знань. Основними вимогами щодо його впровадження є: зосередження уваги на результаті навчання (визначення й оцінка компетенцій студентів); збільшення кількості практичних занять; оцінка рівня сформованої компетентності на основі тестування; подальше удосконалення отриманих знань. Зазначимо, що в основу професійної компетентності покладено переважно діяльнісні характеристики суб'єкта навчання: *готовність, здатність* до якісних дій, що ґрунтуються на *ініціативі* (прагнення), *цінностях* (терпимість, розуміння, довіра тощо) та *особистісних якостях* (відповідальність, впевненість у собі, адаптивність, критичність мислення тощо).

Компетентнісно-орієнтована модель організації професійного навчання фахівців гуманітарного профілю є складним структурним утворенням, елементи якого характеризуються: чітким визначенням завдань; володінням певним рівнем компетентності; прозорістю у процесі визначення мети, критеріїв, оцінки, завдань; об'єктивністю оцінки рівня компетентності випускників. Пріоритетними напрямами такого навчання є: створення умов для ефективного виконання навчальної роботи; завершення навчання лише після демонстрації отриманої професійної компетентності; оцінювання знань і вмінь на основі їх практичної демонстрації; свобода вибору навчальних дисциплін, планування і відвідування занять; модульна основа навчання; використання інноваційних результативних технологій у навчанні (активне навчання, рольові і ділові ігри, мозковий штурм, кейс-метод, метод динамічних груп, обговорення проблеми в командах і парах); систематичний контроль й оцінка знань студентів. Початковим етапом на шляху до розвитку компетентного фахівця-гуманітарія є особистісні риси та якості, оскільки вони є своєрідними змістовими ознаками, які свідчать про самосвідомість, саморозвиток і саморегуляцію. Упродовж навчання майбутній фахівець продовжує розвивати особистісні якості і риси, які поступово перетворюються у знання, навички й уміння та слугують основою для формування компетенцій. Таким чином, компетенції є видимим результатом комплексного навчання і показником досягнення цілей.

Важливим елементом компетентнісно-орієнтованої моделі організації професійного навчання є визначення мети, що полягає у: підготовці висококваліфікованого, ерудованого фахівця гуманітарного профілю, здатного здійснювати науково-практичну і викладацьку діяльність, відповідно до вимог і потреб студентів і суспільства; формуванні комунікативної компетенції за допомогою інтерактивних, презентаційних і міжособистісних умінь; формуванні соціокультурної компетенції; досконалому володінні предметом спеціалізації й умінні здійснювати міждисциплінарні зв'язки; формуванні інформаційної культури; готовності до самоосвіти й освіти впродовж життя. Основні напрями досягнення мети реалізуються за допомогою *принципів,* які є вихідними вимогами до організації навчального процесу і спільними для підготовки фахівців будь-якого фаху. Додамо, що під час підготовки фахівців гуманітарного профілю використовують загальновідомі дидактичні принципи, а саме: принцип єдності освітньої, розвивальної та виховної функцій навчання; принцип науковості і системності; принцип наступності; принцип міцності знань; принцип активності і свідомості; принцип зв'язку теорії з практикою; принцип індивідуалізації і диференціації навчання; принцип модульної основи навчання, принцип елективності тощо. Як бачимо, більшість вищезазначених принципів співпадає з тими, які використовують у вітчизняній системі вищої освіти.

Отже, впровадження компетентнісно-орієнтованої моделі організації професійного навчання фахівців гуманітарного профілю в системі вищої освіти Болгарії є обґрунтованим, логічно продуманим, структурованим процесом, який передбачає чітко визначені цілі навчання, спрямованість на професійний та особистісний розвиток студентів, самореалізацію творчого потенціалу, самовдосконалення та саморефлексію. Забезпечення високого рівня професійної компетентності фахівців гуманітарного профілю сприяє самовдосконаленню навчально-пізнавальної та професійної діяльності, є показником готовності до професійної діяльності та вагомим кроком до професійної майстерності. До позитивних моментів, які можна адаптувати до вітчизняних умов, належать: організація консультаційної роботи; розробка гнучкого механізму соціального партнерства; зміщення акцентів з теоретичного накопичення знань до їх практичного використання; система ліквідації заборгованості; використання інноваційних інтерактивних технологій навчання; побудова навчальних програм з урахуванням індивідуального підходу; збільшення варіативної частини дисциплін; гнучкість навчального навантаження студентів; посилення контролю за виконанням самостійної роботи; підпорядкування системи підготовки фахівців гуманітарного профілю європейським стандартам; удосконалення матеріально-технічного та науково-методичного забезпечення на основі використання сучасних інформаційних технологій.

УДК 378.013+361.3+302

О. О. БІЛА
Державний заклад «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ І МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ ДО СПІВРОБІТНИЦТВА У ПРОЕКТНІЙ КОМАНДІ

Розвиток вітчизняної соціально-педагогічної системи у контексті інноваційних перетворень, її глобалізація у світовий суспільний простір відбувається в мінливих умовах стратегічних несподіванок, повільного ритму втілення задекларованих приоритетів у мережу державних і недержавних установ для дітей і молоді, соціальних служб, інституцій. Умови стратегічних несподіванок, згідно з науковими висновками В. О. Василенка, О. М. Клейменова, В. І. Шостки, характеризуються наступною ситуацією: «проблема виникає раптово і всупереч очікуванням; проблема ставить нові завдання, не відповідні минулому досвіду організації; невміння вжити контрзаходи; контрзаходи повинні бути вжиті терміново, але звичайний, існуючий в організації порядок дій цього не дозволяє» [3, с. 271]. Такі обставини вимагають нових підходів до процесу управління освітніми організаціями. Зокрема, підсилюється значення принципу побудови універсальних проектних команд (team building), які об'єднують зацікавлених керівників, співробітників трудового колективу, волонтерів, діючих у форматі «професіоналів-однодумців».

За визначенням Л. М. Карамушки, О. А. Філь, *команда* – це група, що характеризується «цілеспрямованою, узгодженою роботою спеціалістів, які працюють над вирішенням спільно визначеного комплексного завдання, поєднуючи різноманітні знання, вміння та навички у процесі виконання командних ролей та використовуючи партнерські принципи взаємодії» [5, с. 59]. Дослідники І. А. Колеснікова, М. П. Горчакова-Сібірская характеризують *проектну команду* як «основне коло людей (спеціалістів), безпосередньо приймаючих участь у соціально-педагогічному або освітньому проекті. У середині цього кола відбувається визначення та розподіл сфер відповідальності (функцій), що дозволяють комплексно забезпечити реалізацію проекта. До них відносяться дослідження, навчання, експертиза, підготовка документації, координація діяльності, технічна або соціальна розробка, консалтинг, методичний супровід, адміністрування» [6, с. 47]. У межах проектувальної діяльності її суб'єкти можуть виступати у ролі «замовників, розробників, лідерів, координаторів (менеджерів), керівників, виконавців, експертів» [6, с. 45].

Відповідальність за створення кваліфікованої команди для розробки та впровадження соціально-педагогічного проекту в умовах освітнього закладу покладається на управлінську команду закладу. Л. М. Карамушка, О. А. Філь доводять, що *управлінська команда організації* являє собою «групу фахівців, яка характеризується цілеспрямованою, узгодженою роботою з реалізації спільно визначених завдань та функцій управління організацією, поєднуючи різні знання, уміння та навички в процесі виконання командних ролей та використовуючи партнерські принципи взаємодії» [5, с. 59]. Штат такої команди представляють фахівці соціономічного професійного середовища: менежери освіти (керівники освітніх закладіві їх заступники, адміністратори-пратнери інших установ), соціальні педагоги, практичні психологи.

Л. М. Карамушка, О. А. Філь переконують, що «до системи психологічних факторів, які впливають на формування саме конкурентоздатної управлінської команди освітньої організації, належать фактори трьох рівнів: макро– (рівень організації), мезо– (рівень команди) та мікрорівень (рівень особистості)» [5, с. 60].

У котексті нашого дослідницького пошуку, більш розгорнуто представимо своєрідні особливості співробітництва та міри активності менеджерів освіти та соціальних педагогів у соціально-педагогічному проектуванні. *Менеджер освіти* – це наділений відповідними владними повноваженнями з боку держави чи власника керівник-професіонал освітньої установи, який може займати будь-яку управлінську посаду (директора, заступника директора, начальника відділу освіти та інш.), має відповідний рівень управлінської компетентності, свідомо застосовує науково обґрунтовані прийоми, засоби впливу та взаємодії з іншими учасниками педагогічного процесу [3, с. 14]. *Соціальний педагог* – це професійно підготовлений спеціаліст, який «організовує соціально-педагогічну діяльність з дітьми, молоддю та дорослими в різних соціокультурних середовищах (сім'я, навчальний заклад, трудовий колектив, молодіжні об'єднання тощо)» [2, с. 15]. Постає очевидним, що у професійній діяльності цих фахівців спільним є те, що вони покликані *організувати спільну діяльність* людей. У той самий час соціальний педагог, як фахівець психологічної служби, працює в умовах єдиноначальності та підпорядковується керівнику або одному з його заступників.

У випадку, коли співробітництво менеджера освіти та соціального педагога націлене на створення тимчасової проектної команди, має місце деяке зміщення акцентів єдиноначальності. Керівник освітньої установи, виявляючи зацікавленість у змінах та нововведеннях, відповідає за процес залучення необхідних ресурсів (людських, інформаційних, фінансових), організацію оптимальних умов для втілення проекту, координацію дій учасників проектної команди. При цьому члени тимчасової команди (персонал закладу, вихованці, батьки), передусім, представляють постійно діючий педагогічний колектив, що очолює керівник.

Вчені І. А. Колеснікова та М. П. Горчакова-Сібірская пропонують об'єднання двох суб'єктів у межах проектування називати **моделюючими парами** [6, с. 46]. Саме у межах парної професійної (міжособистісної) взаємодії відбувається моделювання змін (зокрема, пошукове або нормативне проектування), що після відповідної самооцінки, оцінки та корекції запроваджуються в реальному режимі.

Діада «керівник освітнього закладу – соціальний педагог» віддзеркалює різні професійні категорії. Перший, як головний координатор проекту, є *функціональним менеджером установи*. Він покликаний створювати позитивний соціально–психологічний клімат в колективі для сприйняття нововведень; підтримувати творчі пропозиції персоналу закладу і вихованців, що пов'язані із втіленням проектів; об'єднувати зусилля інших зацікавлених керівників, батьків, партнерів для реалізації проектів). Соціальний педагог, як штатний працівник й експерт у сфері соціально-педагогічного проектування, набуває тимчасові повноваження *проект-менеджера*. Він втілює процес організації проектної діяльності (розробка програми проектних заходів, комплектування проектних груп, навчання їх учасників, втілення заходів, моніторинг) та особисто відповідає перед керівником установи про вчасне впровадження та результативність проекту.

Підкреслимо, що успішність діяльності проектної команди залежить як від функціонально-рольового потенціалу її координаторів, так і від особливостей рольової поведінки інших членів команди. З метою виявлення сприйняття майбутніми соціальними педагогами і менеджерами освіти своєї ролі у проектній команді, ми використали тест М.Белбіна [4, с. 88-93]. Тестування проводилося зі студентами Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського (м. Одеса), Міжнародного гуманітарного університету (м. Одеса), Придунайської філії Міжрегіональної академії управління персоналом (м. Ізмаїл). Аналіз результатів з точки зору наявності всіх 8 ролей засвідчив, що у студентів спеціалітету зі спеціальності «соціальна педагогіка мова і література (англ.)» більш частий вибір припадав на ролі «працівник команди» (середній бал – 21), «закрійник-шейпер» (19,5 б.), «мозок» (17 б.). Студенти магістратури (зі спеціальності специфічних категорій «Управління навчальним закладом»), які вже мають практичний досвід з управлінської діяльності, найчастіше обирали більш звичні для них ролі («оцінювача-контролера» (20 б.), «головуючого» (19,6 б.). Ми також зафіксували, що для студентів всіх груп більш проблематичною є реалізація ролей «дослідника ресурсів» і «завершувача».

Через це, в умовах університетської освіти підсилюється значення полікомпонентної проектно зорієнтованої підготовки майбутніх соціальних педагогів і менеджерів освіти. Реалізуючи дослідницький задум в експериментальному режимі, ми враховували міжпредметні зв'язки з відповідно спрямованими темами при викладанні таких дисциплін навчального плану: «Управління соціально-педагогічними проектами», «Психологія управління», «Управління персоналом» (магістріум); «Технології соціальної роботи в зарубіжних країнах», «Методика організації волонтерського руху», «Технологія роботи соціального гувернера» (бакалаврат, спеціалітет). Для забезпечення базово-знаннєвої основи підготовки студентів до навчально-творчого проектування, їх самоактуалізації у проектно-орієнтованій діяльності й самореалізації в проектно-впроваджувальній діяльності, ми розробили та запровадили спецкурс «Проектування діяльності фахівців соціономічної сфери». Компенсаторна роль спецкурсу позначилася на включення в його контекст трьох змістових модулів: «Методологічні засади проектної діяльності фахівців соціономічної сфери», «Менеджмент персоналу соціально-педагогічних проектів», «Технології розробки та впровадження проектів у різних сферах професійної діяльності соціального педагога».

Висновки. Підготовка майбутніх соціальних педагогів і менеджерів освіти до співпраці у форматі соціально-педагогічного проектування має бути спрямована на поширення знань, умінь і навичок з командного планування проекту; діагностики функціонально-рольової поведінки всіх учасників команд; створення взаємодії й соціального партнерства в управлінській і проектній командах; сумісної розробки й творчої реалізації проектів в установах різного типу для дітей і молоді.

Література

1. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях. Навчальний посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 134 с.

2. Біла О. О. Психологія управління (соціально-психологічний контекст): Навчальний посібник // Серія «Управління навчальними закладами»/ за заг. ред. О.Я. Чебикіна. – Одеса: Видавець СВД М.П.Черкасов, 2008. – 232с.

3. Василенко В. О., Шостка В. І., О. М. Клейменов. Ситуаційний менеджмент. Навчальний посібник. – Вид.2-ге. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 372 с.

4. Інновації в соціальних службах: Навч. – метод. посіб./ Семигіна Т.В., Подкладова В.В., Грига І.М. та ін. [за ред. Т.В. Семигіної].-К.: Університ. видавн. «Пульсари», 2002. – 168 с.

5. Карамушка Л.М., Філь О.А. Формування конкурентоздатної управлінської команди (на матеріалі діяльності освітніх організацій): Монографія. – К.: Фірма «ІНКОС», 2007. – 268 с.

6. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование: учеб. пособ. для высш. учеб. завед./ И.А.Колесникова, М.П.Горчакова-Сибирская [под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой]. – 3-е изд. – М.: Издательский центр «Академія», 2008. – 288 с.

УДК 355.457:355.23(477)

С. Я. БІЛЯВЕЦЬ
Сумський прикордонний загін
Державної прикордонної служби України

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ЗА КОНТРАКТОМ ОРГАНІВ ДЕРЖАВНОЇ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ

В умовах зростання соціальної ролі особистості, інтелектуалізація праці в усіх сферах, гуманізація та демократизація суспільства, об'єктивно змінилися вимоги до особи військового фахівця органів Державної прикордонної служби України. Традиційні професійна письменність, фізична і моральна підготовленість військовослужбовців доповнюються необхідністю загальнокультурного розвитку, здатністю творчо мислити, приймати нестандартні рішення. Це зумовлює до пошуку та використання нових технологій, форм і методів у підготовці військових фахівців, які відзначатимуться творчою індивідуальністю, високим рівнем компетенції, загальної та професійної культури. Особливе місце в даному аспекті відводиться теоретичним та практичним основам педагогічної науки.

Досліджуючи питання підвищення рівня професійної культури військовослужбовців за контрактом, ми враховували специфіку діяльності військовослужбовців правоохоронного органу. Ми дійшли висновку, що рівень професійної культури можна підвищити за допомогою реалізації у професійній підготовці військовослужбовців наступних педагогічних умов:

– формування у військовослужбовців за контрактом мотивації до самовдосконалення в процесі професійної діяльності;

– активізація здібностей військовослужбовців до здійснення рефлексії професійних дій;

– використання в освітньому процесі комплексу ситуативних завдань, що базуються на аналізі досвіду в діяльності військовослужбовців органів охорони державного кордону.

Перша умова – формування у військовослужбовців за контрактом мотивації до самовдосконалення в процесі професійної діяльності – обумовлена необхідністю сформувати особистість військовослужбовця правоохоронного органу спеціального призначення, який здатний на високому професійному рівні виконувати покладені на нього обов'язки. На фоні соціальної напруженості, що посилюється, загострення криміногенної ситуації і збільшення загального числа порушень правопорядку і законності при перетині державного кордону України наголошується падіння авторитету правоохоронних органів і її співробітників серед громадськості.

Відповідно, вивчення мотивації поведінки військовослужбовця за контрактом є умовою для розкриття і пояснення його дій в різноманітних ситуаціях і обставинах, що виникають у процесі його життя і діяльності, вивчення особливостей функціонування професійної культури як регулятора взаємовідносин з іншими людьми в суспільстві та професійній субкультурі.

Розробляючи психологічні умови формування професійної мотивації курсантів, Л. М. Дунець визначила, що «мотивована поведінка курсантів є результатом дії двох факторів, зокрема особистісного та ситуаційного. Особистісний фактор – це мотиваційні диспозиції особистості, тобто потреби, мотиви, установки, цінності. Ситуаційний фактор – це зовнішні умови, зокрема ставлення педагогів, керівників, одногрупників, оцінка інших людей, фізичні умови тощо» [1, с. 47]. Зовнішніми факторами у професійної діяльності військовослужбовців можуть бути різноманітні предмети, суспільні явища, бажання належним чином виконувати свої обов'язки, а також необхідність підвищувати загальну культуру, свій професійний рівень, вдосконалювати професійні навички.

Відповідно, вивчення мотивації поведінки військовослужбовця за контрактом є умовою для розкриття і пояснення його дій в різноманітних ситуаціях і обставинах, що виникають у процесі його життя і діяльності, вивчення особливостей функціонування професійної культури як регулятора взаємовідносин з іншими людьми в суспільстві та професійній субкультурі.

Результати аналізу наукової літератури дозволили нам припустити, що з метою підвищення рівня сформованості професійної культури військовослужбовців за контрактом органів охорони державного кордону необхідно забезпечити реалізацію такої педагогічної умови, як активізація здібностей військовослужбовців до здійснення рефлексії професійних дій.

Включення даної умови зумовлено інтенсивним і специфічним характером професійної діяльності військовослужбовців прикордонної служби. Розвиток у рефлексивних здібностей фахівців, дозволяє їм будувати стратегію своєї майбутньої професійної діяльності і визначати внутрішній потенціал особистісного зростання та професійного зокрема.

Досліджуючи проблему активізації здібностей військовослужбовців правоохоронних органів до здійснення рефлексії професійних дій ми дійшли висновку, що її основою є принцип формування у фахівців рефлексивних знань, умінь і навичок в контексті традиційної системи професійної підготовки. В результаті такого підходу до проблеми, професійні, у тому числі і пов'язані з рефлексією, знання і уміння стають

надбанням особи лише тоді, коли сприймаються і формуються безпосередньо самою особою, в залежності від внутрішніх мотивів. Рефлексія дає можливість прикордоннику зосереджувати увагу не лише на самому собі, власних почуттях, труднощах, успіхах, але й враховувати ставлення інших людей до нього з метою корегування власної поведінки.

Наступною педагогічною умовою ми обрали необхідність використання в процесі професійної підготовки військовослужбовців за контрактом комплексу ситуативних завдань, що базуються на аналізі різноманітних помилок в діяльності персоналу державної прикордонної служби. Необхідність забезпечення даної умови зумовлено прагненням сформувати у військових фахівців навички виконання професійних дії в різних нестандартних ситуаціях правоохоронної діяльності, стимулювати виникненню у них інтересу до самостійного прийняття раціональних рішень, значущих з погляду професійної діяльності. В процесі вирішення таких завдань військовими фахівцями набуваються важливі комунікативні навички; виникають внутрішня готовність і бажання пошуку найбільш ефективного виходу з професійної ситуації.

В педагогічній літературі учбове ситуативне завдання розглядається як динамічна система взаємовідносин між людьми, яка породжує особистісну потребу в цілеспрямованій діяльності, підживлює цю діяльність. Саме ситуація несе в собі імпульс і «енергетику», необхідну для розгортання змістовних резервів освіти, дозволяє «задіяти» систему інтелектуальних, соціальних і інших взаємин окремих людей і цілих колективів, втягнутих у цю ситуацію [2, с. 111].

В процесі професійної підготовки ситуативні завдання впроваджуються з метою: систематизації і закріплення отриманих теоретичних знань і практичних умінь; поглибленню і розширенню теоретичних знань; вдосконалення умінь використовувати нормативну, правову, довідкову документацію і спеціальну літературу; розвитку пізнавальних здібностей і активності військовослужбовців правоохоронних органів, їх творчої ініціативи, відповідальності і організованості; розвитку дослідницьких умінь і навичок. З дидактичної точки зору завдання повинно бути спрямовано на отримання конкретного результату (продукту), поступово розвиваючи розумові здібності, стимулюючи та емоційно підтримувати учбові дії, передумовою та результатом творчості.

Особливого значення для формування професійної культури військовослужбовців органів охорони державного кордону мають такі завдання, в яких сформульовані різноманітні типові помилки в діяльності фахівців правоохоронних органів і які припускають здійснення аналізу таких проявів професійної діяльності.

Література

1. Дунець Л. М. Психологічні умови формування професійної мотивації слухачів вищого військового навчального закладу : дис. ... канд. психол. наук : 20.02.02 / Л. М. Дунець. – Хмельницький, 2000. – 153 с.

2. Назаркін О. А. Проблемно-ситуативне навчання як спосіб моделювання дій в екстремальній ситуації / О. А. Назаркін // Проблеми інженерно-педагогічної освіти: Зб. наук. праць. Випуск 3. – Харків, УІПА, 2003. – С. 110-115.

УДК 378.016:7

О. П. БОБЛІЄНКО
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

ДЕЯКІ ШЛЯХИ ПОЛІХУДОЖНЬОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

Формування інформаційного суспільства і інтеграція української системи вищої професійної освіти в світовий освітній простір висувають нові вимоги щодо підготовки майбутніх учителів, в тому числі учителів музики. Посилення поліхудожнього статусу освіти диктує необхідність підготовки педагогічних кадрів, здатних реалізувати її полікультурну спрямованість. Майбутній учитель музики виступає посередником між учнем і культурою, він сприяє формуванню у молодого покоління готовності жити і діяти у відкритому загальноцивілізаційному культурному просторі.

Сутність поліхудожнього підходу полягає у розкритті внутрішньої єдності виявлення образу в процесі знаходження його еквівалента в інших видах мистецтв у відповідності з педагогічною системою художніх модальностей, запропонованої Б. П. Юсовим як системи каналів чуттєвого сприйняття інформації оточуючого світу (словесних, рухових, зорових, звукових та кольорових). Завданням педагога є розвиток поліфонічного уявлення як синтезу почуттів [3, с. 55].

Одним із шляхів реалізації цього підходу, на думку С. М. Жданової, є поліхудожні методи, які рекомендують застосовувати на уроках мистецтва заради досягнення високого художнього розвитку та отримання результату у конкретній творчій роботі. Ми використовували даний підхід з метою забезпечення більш повного емоційного та інтелектуального насичення процесу засвоєння явищ та подій оточуючого

світу засобами занурення в багату палітру модальностей образу, яка дозволяє прослідкувати духовні зв'язки слова, звуку, кольору, простору, руху, форми, жесту на різних рівнях естетичного відношення до дійсності [2, с. 2].

Розробка технології поліхудожнього типу засновувалася на «абетці спостереження» за інтонаційними, кольоровими, динамічними разноманітностями світу і людини. Послідовність дій при цьому така: 1) пошук меж виразності завдяки співставленню тотожного та контрасного, порушення норм в характері ліній, ритму, об'ємів, фактури, кольорових акцентів; 2) відчуття всіх емоційних констант, логіки їх поєднання; 3) співвідношення цілого та частин; 4) розуміння красоти феномену, що спостерігається, співвіднесення значимого для багатьох людей еталону з особистою сутністю значення краси; 5) варіанти інтерпретації свого «шлейфу сприйняття» і втілення в акті творення [2, с. 3].

Ми використовували в нашому дослідженні розроблені С. М. Ждановою інноваційні групи поліхудожніх методів: метод проблемної естафети; емоційно-образний тренінг; моделювання звукових картин; евристична робота з сюжетом; техніка полімодальних кроків.

Так сутність методу проблемної естафети полягала в тому, що педагог запускав естафету в руслі реалізації теми заняття з метою активізації уваги. Естафета висловлювань супроводжувалася передачею предмета-символу, що помітно підвищувало увагу та інтерес студентів. [2, с. 4].

Ефективною формою проведення емоційно-образного тренінгу була естафета рольових реплік: смисловий ланцюжок повинен містити не більше семи слів і завершитися ключовим узагальненим словом, яке має пряме відношення до теми заняття. Педагог сам задає тон в максимальній інтонаційній виразності, оптимізуючи самобутні варіанти інтонаційного підтексту. Студенти починають розуміти різницю інтонованого змісту словесного вираження досліджуваного об'єкта [2, с. 3].

Соціоігрові методи реалізувалися як гра в поведінку. В процесі застосування соціоігрових методів формувався студент, як людина товариська, чуйна, яка вміє слухати і розуміти свого партнера, з розвиненим відчуттям ритму, простору і часу, з розвиненим відчуттям слова, що володіє мистецтвом спілкування; а також людина дієва, тому що вся організація гри була спрямована на пошук рішення, на відкриття, знаходження засобів втілення художнього образу. Спрямованість соціоігрової методики на засвоєння соціальних ролей дозволила нам вибрати її в якості «наскрізної» в процесі естетичного засвоєння світу студентами [1, с. 324].

Висновки. Таким чином, поліхужожні методи спрямовані на керування станом натхнення, вони забезпечують поетапно керований процес послідовного виникнення інтересу, який доходить до інсайтів і озарінь у пошуках характерних рис образу. Вони містять в своїй основі роботу з образами, яка дозволяє ефективно формувати установки на гармонізацію життєдіяльності, міжособистісної взаємодії студентів і викладачів у процесі поліхудожньої освіти.

Література

1. Ершов П.М. Общение на уроке, или режиссура поведения учителя / П. М. Ершов, А. П. Єршова, В. М. Букатов. – М.: Московский психолого-социальный институт Флинта, 1998. – 366с.

2. Жданова С.Н. К вопросу о роли полихудожественных методов в процессе эстетического освоения мира учащимися // swetawait@mail.ru.

3. Юсов Б.П. Взаимодействие и интеграция искусств в полихудожественном развитии школьников / Б. П. Юсов – Луганск: Поиск, 1990. – 175 с.

УДК 37.08

А. В. ВОЗНЮК
Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

ТЕХНОЛОГІЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ КЕРІВНИКІВ ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЙ ДО УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ

Актуальність проблеми. Аналіз досліджень з проблеми управління персоналом освітніх організацій, практики роботи з керівниками освітніх організацій і підготовки їх до професійно-управлінської діяльності дозволяє встановити низку протиріч між: необхідністю удосконалення системи управління персоналом освітніх організацій та відсутністю інноваційних технологій, які були б зорієнтовані на реалізацію стратегії освітньої організації та розвиток персоналу в даній організації; новими вимогами до управлінської діяльності керівників освітніх організацій, з врахуванням психологічних аспектів у роботі з персоналом, та вповільненими темпами перебудови системи підготовки керівників, відсутністю належної теорії і тренінгової технології; зростаючою потребою в підвищенні рівня психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління персоналом та недостатнім забезпеченням такої готовності під час навчання у системі післядипломної освіти тощо.

Вирішення визначених протиріч істотно залежить від цілеспрямованої психологічної підготовки керівників освітніх організацій до здійснення управлінської діяльності у роботі з персоналом.

Мета дослідження – розкрити зміст та структуру технології психологічної підготовки керівників освітніх організацій до управління персоналом.

Результати теоретичного аналізу проблеми:

1. Підгрунтям для розробки «Технології психологічної підготовки керівників освітніх організацій до управління персоналом» були дослідження, присвячені змісту та структурі психологічної готовності керівників до професійної діяльності (Л.С. Возняк, І.Г. Баршин, Ф.Ю. Генов, К.М. Дурай-Новакова, І.В. Дурманова, Л.М. Карамушка, Я. Катюк, Г.М. Кот, О.В. Куликова, А.К. Маркова, І.М. Романько, Т.М. Сорочан та ін.).

Суттєве значення для вивчення психологічної підготовки керівників освітніх організацій до управління персоналом у системі післядипломної педагогічної освіти мають роботи, що розкривають різні форми активного соціально-психологічного навчання в організації (Л.М. Карамушка, О.О. Креденцер, Л.І. Коренева, О.М. Легун, В.А. Семиченко, І.В. Сингаївська, Л.Г. Туз, О.А. Філь, Н.В. Чепелєва, Ю.М. Швалб, Т.С. Яценко та ін.).

Слід також зазначити, що зміст та структуру технології психологічної підготовки керівників освітніх організацій до управління персоналом розроблено, базуючись на технологічному підході, запропонованому доктором психологічних наук, професором Л.М. Карамушкою.

Сутність цього підходу полягає, насамперед, у тому, що психологічна підготовка керівників освітніх організацій до управління персоналом може здійснюватися за такою ***структурою***:

а) *інформаційно-смисловий компонент технології* – визначає розуміння керівниками освітніх організацій сутності явища та його істотні характеристики (сутність управління персоналом та психологічні особливості даного управління в освітніх організаціях; психологічний аналіз основних складових інноваційної моделі управління персоналом в освітніх організаціях (підбір, відбір персоналу; адаптація персоналу; оцінка персоналу; професійне навчання та кар'єрне зростання персоналу); система чинників підвищення ефективності управління персоналом освітніх організацій тощо);

б) *діагностичний компонент технології* – передбачає підбір та використання діагностичного інструментарію, який забезпечує діагностику керівника освітньої організації щодо виявлення його рівня готовності управління персоналом, враховуючи потреби й інтереси як освітньої організації так і окремого працівника;

в) *корекційно-розвивальний компонент технології* – розкриває особливості розробки тренінгових занять щодо формування психологічної готовності керівників освітніх організацій до використання інноваційної моделі управління персоналом.

2. Організаційною формою технології психологічної підготовки керівників освітніх організацій до управління персоналом став ***навчальний спецкурс*** *«Психологічні основи управління персоналом освітніх організацій»*, спрямований на визначення інноваційної моделі управління персоналом в освітніх організаціях та чинників, які впливають на ефективність її впровадження.

Навчальний спецкурс складатиметься із ІІІ розділів. *У першому розділі* «Психологічний аналіз інноваційної моделі управління персоналом в освітніх організаціях» розкрито порівняльний аналіз традиційного та інноваційного підходів щодо управління персоналом в освітніх організаціях. Особливе місце в цьому розділі займає визначення особливостей підбору, відбору та адаптації персоналу освітніх організацій, специфіка проведення оцінювання персоналу освітніх організацій, виокремлення оптимальний методів та форм безпосереднього професійного навчання та кар'єрного зростання персоналу освітніх організацій.

Другий розділ «Зміст і структура психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління персоналом», міститиме в собі структуру психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління персоналом, яка складається з мотиваційного, когнітивного, операційного, особистісного компонентів.

У третьому розділі «Психологічне забезпечення формування готовності керівників освітніх організацій до управління персоналом» буда представлено активні методи та форми соціально-психологічного навчання для психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління персоналом.

Висновки. Розроблена технологія психологічної підготовки керівників освітніх організацій до управління персоналом буде сприяти формуванню позитивної мотивації у керівників освітніх організацій до здійснення інноваційної моделі управління персоналом, глибокому засвоєнню знань, вмінь та навичок із психологічних аспектів управління персоналом, а також розвитку в керівників освітніх організацій індивідуально-особистісних характеристик до управління персоналом.

Література

1. Карамушка Л.М., Малигіна М.П. Види інтерактивних технік та особливості їх застосування у підготовці менеджерів та працівників освіти // Актуальні проблеми психології. Том. 1.: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія: Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. Максименка С.Д., Карамушки Л.М. – К.: Міленіум, 2002. – Ч. 6. – С. 275–284.

2. Лукашевич Н.П., Сингаевская И.В., Бондарчук Е.И. Психология труда: Учеб. пособие. – 2-е изд., доп. и перераб. – К.: МАУП, 2004. – 112 с.

3. Мармаза О.І. Інноваційні підходи до управління навчальним закладом. – Х.: Видав. Гр. «Основа», 2004. – 240 с.

4. Мельник В.К. Підвищення управлінської кваліфікації керівника загальноосвітнього навчального закладу в системі післядипломної педагогічної освіти: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. 19.00.04 / Центральний інститут післядипломної пед. освіти АПН України. – К., 2003. – 18 с.

5. Орбан-Лембрик Л.Е. Психологія професійної управлінської діяльності // Освіта і управління. – 2005. – Т. 8. – № 3–4. – С. 58–66.

6. Основи практичної психології: Підручник / За ред. В.Г. Панюк, Т.М. Титаренко, Н.В. Чепелєва та ін. – К.: Либідь, 2001. – 536 с.

7. Панфилова А.П. Игротехнический менеджмент. Интерактивные технологии для обучения и организационного развития персонала: Учебное пособие. – СПб.: ИВЭСЭП, «Знание», 2003. – 536 с.

8. Підготовка керівника закладу середньої освіти: науково-методичний посібник / За ред. Л.І. Даниленко. – К.: Плеяда, 2004. – 268 с.

9. Пікельна В.С. Новітні підходи до управління навчальними закладами // Управління школою. – 2003. – № 11. – С. 8–14.

10. Пугачев В.П. Тесты, деловые игры, тренинги в управлении персоналом: Учебник для студентов вузов. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 285 с.

11. Сартан Г.Н., Смирнов А.Ю., Гудинов В.В., Подхватилин Н.В., Алешунас М.Р. Новые технологии управления персоналом. – СПб.: Речь, 2003. – 240 с.

12. Сингаївська І.В. Розвиток психологічної компетентності керівника сучасної освітньої установи // Теоретико-методологические проблемы совершенствования психологической подготовки менеджеров. Сб. научн. труд. Приложение № 3 (8) к научному журналу «Персонал», № 1 (55), 2000. – С. 47–50.

13. Технології роботи організаційних психологів: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів та слухачів інститутів післядипломної освіти / За наук. ред. Л.М. Карамушки. – К.: Фірма «ІНКОС», 2005. – 366 с.

14. Чебатарьова О.А. Технологія формування соціально-психологічної готовності менеджерів середнього рівня до управління // Актуальні проблеми психології. Том. 1.: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія: Зб. наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. Максименка С.Д., Карамушки Л.М. – К.: Міленіум, 2002. – Ч. 6. – С. 269–274.

15. Яхонтова Е.С. Эффективные технологии управления персоналом. – СПб.: Питер, 2003. – 501 с.

УДК 159.9+378

Г. А. ГАЙДУКЕВИЧ
Житомирский институт
Межрегиональной Академии управления персоналом

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ НА УРОВНЕ НАУЧНЫХ ГИПОТЕЗ

Важнейшим элементом содержания реформ в ближайшие годы должно стать создание системы международного образования в Украине. Такая система объективно должна отвечать самым высоким международным требованиям и постоянно совершенствоваться несмотря на наработанный опыт такого образования, например в системе ВУЗов МАУП, других высших учебных заведениях.

Важнейшей отличительной особенностью образования в самых известных ВУЗах мира является трансформация обучаемым способности к постоянному самообразованию, совершенствованию профессионализма в период всей последующей практической деятельности. Это достигается особой системой образования важнейшим элементом, которой может являться преподавание на уровне научных гипотез.

Такое преподавание основывается на известном тезисе педагогической психологии, который предполагает действенным только то образование, которое «забегает вперед» развития [1, с. 125]. Т.е. речь идет о создании «зоны ближайшего развития» [см. там же] или в нашем случае ситуации дальнейшего развития. Такая ситуация создается на завершающем этапе обучения путем введения в курсы обучения тем, вопросов, связанных с формированием научных гипотез, предполагающих дальнейшее развитие знаний. Задача такого обучения состоит в том, чтобы «запустить» подсознательные механизмы мышления, которые обеспечат приращение знаний и профессионализма не сразу после окончания ВУЗа, а спустя, т.е. в течении многих лет практической деятельности.

Необходимо особо отметить, что активирующее воздействие на подсознательные механизмы мышления возможно тогда, когда обучаемые имеют прочную основу осваеваемых знаний, а также сформированные схемы потребностного научного логического мышления.

В преподавании на уровне научных гипотез важное место занимает эмоциональная фиксация их в памяти. Как известно, эмоции способны выполнять следообразующую функцию [2, с. 15] и в связи с этим формировать долговременную память. Это достигается не только методическими приемами активного обучения, но, и стилем, манерой преподнесения научной гипотезы с использованием элементов деловой игры. Эмоция-фиксация, кроме того, формируется двояким способом: невероятностью дальнейшего развития знания на основе научной гипотезы, предполагаемых результатов и опровержением уже сформированных знаний, составляющих суть даже академической науки. В формировании и обосновании научной гипотезы главное: исходная научность-фактичность, логика и перспектива. Важнейшее значение в такой системе обучения принадлежит постоянно развивающейся способности преподавателя самому формировать научные гипотезы в разных областях знаний, что достигается регулярным занятием наукой в том числе, выходящей за рамки учебных программ кафедры и возможно ВУЗа.

Особо ответственный момент связан с опровержением. Опровержение должно носить абсолютный характер углубления научной истины. Здесь важен тезис: нет ни одного правила, которое не имеет массу исключений, более того, в этих исключениях достаточно часто скрыта глубинная суть явлений.

Показателен поясняющий пример, когда изучающим иностранные языки на завершающем этапе предлагают углубиться в проблему древних диалектов. Такое углубление ломает все правила грамматики с одной стороны, а с другой создает прецедент углубления знаний языка. Древние диалекты имеют непосредственное отношение к подсознанию. Таким образом, обращаясь к ним, мы активируем, «запускаем» некоторые подсознательные механизмы мышления, связанные с дальнейшим осмыслением языка и, которые объективно будут развиваться в процессе практической деятельности учителя, преподавателя, переводчика либо просто изучающего языки.

Кстати, такой концептуальный подход, но в решении проблем здоровья разрабатывал и применял сам Гиппократ [3, с. 31].

Литература

1. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского.-2-е изд., испр. и доп.- М.: Политиздат, 1990.

2. Вилюнас В.К. Основные проблемы психологической теории эмоций. Психология эмоций. Тексты. – М.: МГУ, 1984.

3. Гиппократ. Афоризмы / Гиппократ. – М.: Эксмо, 2009. – (Антология мудрости).

УДК 378.112.001.8(043)

О. М. ГАЛУС
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

ПЕДАГОГІЧНЕ УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

В умовах реформування вищої школи України важливою постає проблема педагогічного управління освітніми процесами у ВНЗ. За змістом, організацією та технологією ці процеси охоплюють широкий спектр питань, які стосуються вдосконалення навчального процесу, поглиблення наукових досліджень, посилення практичної підготовки студентів тощо. Вища освіта пов'язана з формуванням людини, створенням можливостей щодо вільного прояву нею своєї неповторної індивідуальності, розширенням універсальних моральних цінностей, які лежать в основі сталого розвитку суспільства. Важливою проблемою на сьогодні є вдосконалення процесу адаптації майбутніх педагогів у системі ступеневої освіти та педагогічного управління ним.

У науковій літературі подано визначення поняття «*управління*» та опис його основних функцій (М. Х. Мескон, Ф. Хедоурі, М. Альберт, В. Г. Афанасьєв, П. Ф. Друкер, О. Г. Ковальов, Д. П. Кайдалов, Ф. Генов, Ф. У. Тейлор, Р. Х. Шакуров та ін.). Управління освітніми закладами висвітлювалося у працях вітчизняних учених з різноманітних питань (Є. С. Березняк, В. І. Бондар [1], Л. І. Даниленко [2], Г. А. Дмитренко [3], Г. В. Єльникова [4], Л. М. Калініна, Н. Л. Коломінський, В. І. Маслов [5], О. Т. Шпак, В. В. Олійник [6], Ф. І. Хміль, Є. М. Хриков [7], Г. В. Федоров та ін.). Проте питання педагогічного управління процесом адаптації особистості в умовах вищої ступеневої освіти розкрито недостатньо.

Адаптація майбутніх учителів до навчання та нових умов життєдіяльності у ВНЗ є складним, багатогранним та інтегрованим процесом. Він потребує цілеспрямованого системного педагогічного керівництва з боку суб'єктів управління: адміністрації ВНЗ, деканатів, викладачів, кураторів. Під *педагогічним управлінням процесом адаптації* майбутніх учителів у системі ступеневої освіти розуміємо сукупність цілеспрямованих дій суб'єктів педагогічного управління з метою розвитку адаптивних здібностей студента, сприяння його адаптації до навчання та нових умов життєдіяльності на I-IV ОКР, які є підґрунтям його успішного професійного становлення у ВНЗ, професійної й особистісної самореалізації. Важливою складовою реформування вищої школи є введення чотирьох освітньо-кваліфікаційних рівнів, які

являють собою відносно завершений цикл освітньої та кваліфікаційної підготовки фахівця. Завданням суб'єктів педагогічного управління є забезпечення успішного проходження адаптації майбутніх учителів на усіх освітньо-кваліфікаційних рівнях: молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр.

Ми розглядаємо *адаптацію* як активний усвідомлений процес пристосування особистості до змінних умов життєдіяльності, набуття і вироблення нею адаптивних механізмів, здатних встановлювати на певних етапах відносну рівновагу із соціумом. Метою процесу адаптації є адаптована до соціуму особистість, яка не лише реагує на зовнішні зміни, а бере активну участь у виробленні адаптивних механізмів. Набуття особистістю певного досвіду пристосування до змінних умов соціуму слугує для неї у майбутньому підґрунтям для подолання нових перешкод.

Сутність процесу адаптації студентів до навчання та життєдіяльності у ВНЗ рівною мірою розкривають шість компонентів, які знаходяться у тісному взаємозв'язку між собою.

Енергетичний компонент відображає ресурсні можливості організму, їх спроможність забезпечити функціонування основних систем організму в умовах підвищення енерговитрат. На цьому рівні адаптація переважно відбувається шляхом пристосування. Проте стверджувати це можна лише з певними обмеженнями, адже людина, що володіє ефективними прийомами саморегуляції, і на цьому рівні може підвищити свої індивідуальні ресурси й адаптаційні можливості. Мова іде про той фізіологічний механізм, що забезпечує пристосування людини як біологічної істоти на рівні організму до ускладнених умов діяльності. Сам процес адаптації відбувається як руйнування тих засобів пристосування, що в попередній системі були доцільними, але не відповідають новим умовам (перш за все динамічних стереотипів). Енергетичний компонент характеризується такими показниками, як введення здорового способу життя та характером міжстатевих відносин молоді.

Середовищний компонент відображає відносини людини та тих зовнішньо-предметних умов, що її оточують. Зміна умов може бути повною або частковою. Наприклад, у студента, який приїхав із сільської місцевості навчатися у велике місто, проживає в гуртожитку або на квартирі, зміни глобальні. Вони стосуються майже усіх аспектів зовнішнього середовища життя в цілому, навчання та проживання. У той же час у студентів, які проживають у цьому ж місті, вони стосуються лише умов навчання. Цей компонент характеризується економічним (матеріальним) показником та побутовими умовами.

Діяльнісний компонент відображає здатність людини виконувати дії, що складають зміст відповідної діяльності. По-перше, це передбачає засвоєння нових дій, по-друге – подолання тих, вже напрацьованих навичок, які в нових умовах є недоцільними, по-третє – часові витрати на виконання цих дій. Характеристиками адаптації до діяльності можуть бути: наявність (або уникнення) труднощів та помилок у виконанні основних видів діяльності, доцільний розподіл навантаження протягом доби, тижня тощо. У діяльнісному компоненті ми виділяємо такі показники: навчальний процес, наукова діяльність і контроль знань студентів, які розкривають нову навчальну ситуацію у вищій школі, в якій знаходиться вчорашній випускник школи.

Соціальний компонент відображає входження людини в нове соціальне середовище. Він характеризується, з одного боку, ступенем прийняття студентом норм та правил життя в новій соціальній спільноті, а з іншого – ступенем прийняття цього студента соціальним оточенням. Відповідно до цього компонента в процесі адаптації можна говорити про становлення та функціонування певної соціальної ролі, статусу особистості. Соціальний компонент ми характеризуємо такими показниками, як міжособистісні стосунки, що відображають ситуацію формування взаємин студента з його оточенням, та особливості комунікативної компетентності, що представляє собою реалізацію потреб студента у спілкуванні.

Професійний компонент характеризує ставлення студента до майбутньої професійної діяльності як основної життєвої перспективи. Поточна навчальна діяльність студентів, особливо першокурсників, часто не дозволяє їм повною мірою ототожнити безпосередній навчальний процес з обраною майбутньою професією. Тому професійний компонент адаптації студентів є важливим, адже професійна діяльність часто фіксується в їх суб'єктивних уявленнях у вигляді невизначеного, дещо ідеалізованого образу. Важливими показниками цього компоненту є розвиток позитивної професійної мотивації та процес інтеріоризації позитивних зовнішніх впливів (стимулів) студентів у їх внутрішні переконання.

Індивідуально-особистісний компонент відображає загальний результат адаптації, коли людина відчуває психологічний комфорт від ситуації свого життя, приймає її як конструктивно значущу, що відкриває подальші перспективи розвитку. Характерними ознаками цього компоненту адаптації є: зниження особистісного рівня тривожності, домінування позитивних емоцій (оптимістична гіпотеза), відсутність бажання змінити ситуацію життя, стійка адекватна самооцінка, впевненість у собі, власних силах, здатності вирішити ситуації свого життя. Система включення студентів у процес професійної підготовки ґрунтується на основі врахування їх індивідуальних психологічних особливостей. Більшість дослідників відмічають, що для успішного навчання у ВНЗ й оволодінні професією необхідний не лише міцний запас знань, отриманих у школі з освітніх предметів, а й наявність у студентів деяких психічних властивостей, що визначаються майбутньою спеціальністю, за якою студент навчається, професійною спрямованістю ВНЗ. Важливим показником і результатом індивідуально-особистісного компонента адаптації є організація виховного процесу у ВНЗ та самовиховання студентів.

Висновки.

1. Ефективність педагогічного управління залежить від активної взаємодії суб'єктів управління зі студентами. Система організаційно-педагогічної роботи з адаптації студентів на I-IV ОКР передбачає посилення у ВНЗ суб'єктами педагогічного управління наукової, навчальної, організаційної й методико-практичної роботи.

2. Описані вище компоненти, які є складовими процесу адаптації студентів в системі ступеневої педагогічної освіти, можна згрупувати таким чином: а) *компоненти–умови*: середовищний; б) *компоненти–визначальники:* енергетичний, діяльнісний, соціальний; в) *компоненти–результат*: професійний, індивідуально-особистісний.

3. Успішне проходження адаптивних процесів студентської молоді у навчанні та нових умовах життєдіяльності залежатиме від ступеня реалізації вищевказаних компонентів адаптації. Від цього залежатиме творча професійна й особистісна самореалізація майбутнього фахівця у процесі професійної підготовки.

Література

1. Бондар В. І. Теорія і технологія управління процесом навчання в школі / Володимир Іванович Бондар. – К. : Школяр, 2000. – 191 с.

2. Даниленко Л. І. Теоретико-методичні засади управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах : дис. … доктора пед. наук : 13.00.01 / Лідія Іванівна Даниленко . – К., 2005. – 478 с.

3. Дмитренко Г. А. Стратегічний менеджмент: цільове управління освітою на основі кваліметричного підходу : навч. посібник / Геннадій Анатолійович Дмитренко. – К. : ІЗМН, 1996. – 140 с.

4. Єльникова Г.В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні : монографія / Галина Василівна Єльникова. – К.: ДАККО, 1999. – 303 с.

5. Маслов В. И. Теория и методика организации непрерывного повышения квалификации руководителей школ : учеб. пособ. / Валентин Иванович Маслов. – К. : МНО УССР, 1990. – 258 с.

6. Олійник В. В. Теоретико-методологічні засади управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Олійник Віктор Васильович. – К., 2004. – 46 с.

7. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом : навч. посіб. / Євген Миколайович Хриков. – К. : Знання, 2006. – 365 с. – Бібліогр.: в кінці розд.

УДК 37.01

О. В. ГАПЧЕНКО
Хмельницький національний університет

ЦІННІСНІ ЗАСАДИ СУЧАСНИХ ЄВРОПЕЙСЬКИХ ОСВІТНІХ КОНЦЕПЦІЙ

Серед чинників розвитку людства освіта сьогодні висувається на передній план. Спостерігається стрімке зростання ролі знань в економічному розвитку країн. Їх добробут стає все більш залежним від здатності здобувати нові знання. Однак, крім економічного складника, сучасна освіта має багато інших, реалізація яких цілком залежить від способу трансляції знань та його змістовної наповненості. Зокрема, йдеться про аксіологічний складник, з яким людство пов'язує перспективу виходу з загальнопланетарної кризи. Освіта все частіше розуміється як спосіб буття людини в універсумі культури.

XXI століття все частіше називають «століттям якості». Якість – це показник високої ефективності праці в суспільстві, джерело національного багатства і, що важливо, фактор виходу з соціальних та економічних криз.

Серед інших сфер суспільної життєдіяльності, для яких актуалізується проблема забезпечення якості, одне з чільних місць посідає сфера освіти, що пов'язано як із недостатньо оперативним реформуванням вітчизняної освітньої системи у відповідності до внутрішніх українських реалій, так і з потребою підвищення її конкурентоспроможності в контексті європейської інтеграції. У зв'язку з останнім акценти в осмисленні проблеми якості освіти зміщуються в бік її вищої ланки, яка покликана задовольняти потреби держави і суспільства в кваліфікованих фахівцях.

Інтерес до обраної теми викликаний основними тенденціями в сучасній освіті. З одного боку, це – криза класичної моделі і системи освіти, яка спонукала до розробки нових фундаментальних педагогічних ідей. З іншого – інтеграційні явища в європейській освіті (охоплені Болонським процесом, до якого приєдналася і Україна), котрі стали орієнтиром для перебудови системи освіти в усіх країнах, які бажають інтегруватися в європейський простір.

Підвищення якості освіти – необхідна умова покращення життя суспільства, це основа демократизації політичного устрою, модернізації економіки, розвитку культури інноваційного мислення, утвердження фундаментальних цінностей буття людини. Реформування освіти, осмислення її нової ролі,

актуалізація понять стандарту та якості освіти має вказувати на пульс часу, має випереджати майбутнє, має долати розрив між старим та новим.

На становлення освітнього дискурсу впливають три чинники сучасної цивілізації: підвищений міграційний рух до високорозвинених промислових країн; визначення прав людини і етнічних меншостей та їх прагнення до утвердження демократії в своїх країнах, а також процес глобалізації, що посилює взаємозв'язки і контакти між людьми. Глобалізація виступає об'єктивною умовою зближення різних культур, утвердженню культурної одноманітності в полікультурному соціумі, що суттєво впливає і на освітні процеси. Отже, вона повинна враховувати феномен полікультурності, притаманний Європі і будуватися на різноманітності дидактичних рішень, що історично склалися в європейській педагогіці, а тому є характерними для європейської освіти. Ідея полікультурної освіти є відповіддю на запит реальності і відображає потребу у підготовці молодих людей до життя в полікультурному суспільстві.

Реформування усієї освітньої системи України ставить одним із актуальних завдань і проблему створення вітчизняної системи оцінки та забезпечення якості вищої освіти, що неможливе без попереднього комплексного філософського осмислення проблеми.

Сучасний образ Європи, своєрідний «проект» сучасної спільноти, що створювався у географічному вимірі потребує вивчення з точки зору освітніх характеристик. Ментальний вимір, певне інтелектуальне утворення функціонує в освіті як ідея полікультурності. Це культурне, аксіологічне значення освіти – певна мисленєво–розумова конструкція – збагачена суттєвим практичним виміром, способом входження в світ культури, дидактичним поширенням культури. В традиційному значенні дана директивна частина культури описується як «метод», знання про спосіб досягнення мети трактується як спосіб реалізації полікультурної освіти.

Практичний аспект освіти, аналогічно до ментального «проекту» Європи, вказує на необхідність будови також нового освітнього «проекту» – нової концепції навчання. Виникає вона з виразно усвідомленого генетичного зв'язку цієї нової концепції навчання з попередніми концепціями освіти. Визнання такого зв'язку є передумовою аналізу найсуттєвіших – історично важливих – дидактичних теорій, знання та інтерпретація яких можуть вказувати на способи їх застосування в навчальному процесі, інтегруючої Європи.

Світ і Європа в світлі нових цінностей і технологій, нових геополітичних реалій, нового стилю життя і способів взаємозв'язків, потребують нових ідей, освітніх концепцій, нового «освітнього проекту», що передбачає, передусім, вивчення і чіткого розуміння його методологічних засад.

В інформаційному суспільстві освіта повинна стати своєрідним медіатором (посередником) в набутті знань: не давати готові знання, а вчити здобувати, знаходити застосовувати їх. Йдеться про медіальну освіту як модель сучасного знання. Медіальна освіта – це введення до основ знань процесів спілкування людей і різні визначення цих процесів, підготовка до розпізнання медіальних переказів, усвідомлення врахування змісту інформації, представленої медіа-носіями, зазначення корисності видовищних картин щодо різних сфер життя, поглиблення значущості мовленого слова, зазначення формальності специфіки аудіовізуальних переказів, вирізнення того, що є фіктивним і відмінним від реального, дійсного.

Точкою відліку в пошуках нового образу освіти повинна стати культурно–епістемологічна, філософсько-антропологічна реконструкція функціонуючих освітніх концепцій.

Завданнями сучасного освітньо-виховного процесу, є : формування дослідницької позиції, тобто певної тривалої тенденції до пошуку проблем у світі і самостійного їх вирішення; опанування знаннями про світ і про себе самого (йдеться не лише про декларативні знання «знання, що…», але й також про процедурні, на зразок «знання, як…», які не часто бувають предметом освіти); створення системи духовних цінностей, зокрема таких, як повага до гідності іншої людини, толерантність до людей, вихованих іншою культурою, релігією, що необхідно для становлення полікультурної освіти; формування емоційної сфери, особливо інтелектуальних, естетичних та суспільних емоцій, які спричинюють людські вчинки, підвищують ефективність процесу пізнання і мислення, запобігають втомленості і бездіяльності, а також можуть виконувати роль додаткової стимуляції.

Сучасні підходи до розуміння людиновимірності пізнавального процесу в сучасній освіті мають бути співзвучні з ідеями постнекласичної епістемології, яка орієнтує науку та освітній процес на «олюднення» знання шляхом внесення змін у розуміння суб'єкта наукового пізнання: досліджуються різні можливі характеристики суб'єкта як учасника пізнавального процесу – чим він керується у своїй пізнавальній діяльності, як здійснюється пізнавальна практика, на що спрямований його процес пізнання (ціннісні орієнтації).

Формування цінностей гуманістичного та гуманітарного спрямування постає однією з провідних загальноцивілізаційних тенденцій, які системно впливають на становлення нової освіти. Гуманізація і гуманітаризація освіти реалізуються в першу чергу через розвиток таких характеристик сучасної парадигми освіти, як фундаментальність, інтегрованість, екзистенційність, компетентісність,а також елективність, індивідуалізація, спеціалізація, комплексність, поліпрофільність, циклічність як нові ціннісні орієнтири забезпечення сучасної освіти.

Якість вищої освіти є однією з визначальних цінностей освітнього простору Європи. Підвищення якості вищої освіти прямо пов'язане із академічними свободами, повагою до прав людини, а також

необхідністю забезпечення автономності, самоврядування вищого навчального закладу. Україна не має іншого шляху, ніж перехід від прямого бюрократичного контролю вищої освіти до механізмів державного нагляду, в основі якого оцінка результатів. Зростаюча автономія вузів матиме позитивні наслідки за умови прозорості та підзвітності у здійсненні навчально-виховного процесу, а також комплексу адміністративної і економічної діяльності вишу.

Аксіологічний аналіз сучасних освітніх концепцій – це спосіб осмислення того, якою є сучасна людина. Корекція моральних ідеалів та духовних цінностей, інформаційний вибух та ущільнення континууму глобалізованої планети, синергетичне прозріння і формування ноосферної свідомості – усе це виклики для вищої освіти, яка народжує свою нову якість, нову гуманну природу, здатну підготувати людину до нетрадиційних випробувань.

Освіта XXI століття – це освітлення духу та розуму людини, це просвітлення і пробудження того ще не займаного потенціалу творчості та мудрості, який може проявитись разом із відродженням гуманності.

Література

1. Гофрон А. Культурно-епістемологічні положення освітніх концепцій у вибраних країнах Європи. – К.: Вища школа, 2003. – 300 с.

2. Карстанье П. Ценности эффективного образования // Директор школы. – 2005. – № 4-5.

3.Ковалевский В. П. Сущность и содержание понятий «система обучения» и «система образования» // Вестник Оренбургского государственного университета: Гуманитарные науки. – 2002. – № 4. – С. 4-11.

УДК 373.61+378.112+159.95+370.15

В. М. ГЛАДКОВА,
ЛЮ ПЕН
Південноукраїнський національний педагогічний університет
ім. К. Д. Ушинського

ПРОФЕСІЙНА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ МЕНЕДЖЕРА ОСВІТИ

Нині у будь-якій професійній сфері потрібні фахівці, які не лише є сумлінними виконавцями, але й творчі, сміливі люди, для яких екстремальна ситуація, відсутність повного обсягу інформації не є бар'єром на шляху виконання своїх службових обов'язків. Особливо це стосується людей, які, за своїми посадовими обов'язками, повинні вирішувати долі підлеглих, бути в курсі подій у суспільстві та вільно орієнтуватися в інформаційному просторі, не втрачати рівноваги в екстремальних, кризових ситуаціях, володіти професійною мобільністю та бути креативними, демонструвати приклад і вести за собою інших. Такими фахівцями повинні бути менеджери у будь-якій галузі, аж надто у галузі освіти. Проте, якщо питання менеджменту та менеджера в економіці вже привернули увагу науковців в галузі соціальних наук, то в освіті є ще багато невирішених проблем. І якщо окремі аспекти управління середнім навчальним закладом вже почали розглядатися науковцями в галузях психології, педагогіки, соціології, то інші гілки освітньої структури залишаються ще поза увагою вчених. Особливо це стосується питань, пов'язаних із роллю менеджера освітньої установи, його функціями при виконанні управлінської діяльності, шляхами, способами і методами ефективного вирішення професійних проблем не лише щодо галузі, організації та підлеглих, але й щодо себе, свого саморозвитку та самовдосконалення. Усе зазначене і зумовило *актуальність* та вибір напряму нашого *дослідження*.

Насамперед визначимось із дефініцією поняття «менеджер освіти».

Менеджер освіти – професія, тип діяльності, основу якої складає таке знання і людські здібності, спираючись на які можна здійснювати управління, організацію та керівництво освітніми процесами і технологіями та відчувати за це відповідальність.

При вивченні менеджера як суб'єкта управлінської діяльності, як професіонала високого рівня акцентується увага на його особистості з позицій закономірностей і механізмів усебічного розвитку людини на етапі її зрілості при досягненні АКМЕ. Акмеологія менеджменту аналізує сукупні характеристики людини крізь призму становлення особистості керівника (менеджера), досягнення ним рівня найвищої майстерності в управлінській діяльності.

Проте в акмеології більше уваги приділяється прогнозуванню, проектуванню життєвого шляху людини (як особистості та суб'єкта діяльності), а от щодо втілення цих планів, акмесинергетичних технологій, реалізації розроблених траєкторій особистісного та діяльнісного зростання питання залишається відкритим. На часі питання самореалізації менеджера освіти.

Термін «самореалізація» (*self-realisation*) уперше був наведений у «Словнику з філософії та психології», виданому у 1902 році у Лондоні: «Самореалізація – здійснення можливостей розвитку Я» [5]. В

Оксфордському словнику наводиться таке визначення: «Самореалізація – реалізація власних зусиль людини, можливостей розвитку Я. Цей процес може бути названий самореалізацією (або розвитком) …» [6].

На думку Л.О. Коростильової, «… самореалізація – це здійснення можливостей розвитку Я за допомоги власних зусиль, співтворчості, спів діяльності з іншими людьми (ближнім і дальнім оточенням), соціумом і світом в цілому» [4, с. 8–9].

Л.О. Коростильова зазначає, що найбільш складною проблемою є поєднання внутрішніх і зовнішніх умов саморозвитку, тому що не завжди наявність навіть ідеальних умов сприяє розвитку та саморозвитку людини, проте ці процеси можуть відбуватися за несприятливих умов, професійних і психологічних бар'єрів, екстремальних ситуацій тощо. Міркуючи про самореалізацію, доцільно «… вести мову про само проектування, самоуправління та самоорганізацію. Якщо само проектування та самоуправління доцільно розглядати використовуючи теорію розпізнавання образів і кібернетику, то самоорганізація належить до галузі синергетики» [4, с. 16].

Презентуючи авторську теорію самореалізації особистості та її прикладний аспект – самореалізацію особистості у професійній сфері, Л.О. Коростильова виділяє чотири рівні самореалізації особистості [4], які можна співвіднести з типологією менеджерів К.О. Абульханової-Славської [1; 2]. Особи з найнижчим (примітивно-виконавським) рівнем самореалізації близькі до першого типу – «виконавець», для осіб з наступним рівнем (індивідуально-виконавським) рівнем самореалізації – близький тип «споглядача», рівень реалізації ролей і норм у соціумі (із елементами духовного та особистісного зростання) співвідноситься з третім типом – «прагматик» і, зрештою, найвищий рівень самореалізації (рівень смисложиттєвої та ціннісної реалізації – реалізації сутнісної аутотентичності) притаманний четвертому типу – «лідеру», який не лише не втрачає рівноваги у складних проблемних ситуаціях, але й вирізняється конструктивним прогностичним мисленням, особистісним прийняттям проблем та умінням ухвалювати оптимальні управлінські рішення.

О.О. Богатирьова розробляла проблему сумісності особистісної самореалізації та кар'єрного зростання [3]. Сполучення цих ліній особистісного та професійного розвитку не завжди є гармонійним, навіть може бути конфліктним. Ця конфліктність різних складових самореалізації особливо виразно виявляється при об'єктивації рушійних сил цього процесу та критеріїв її успішності. Таким критерієм може слугувати кар'єрний зріст, що певною мірою дає можливість стверджувати про наявність як компетентності фахівця (менеджера освіти), так і про його задоволеність від результатів своєї професійної діяльності (прагматичних і психологічних).

У згаданій роботі О.О.Богатирьової виділені та описані особистісні особливості, що впливають на професійну самореалізацію – самоефективність, гнучкість поводження, прагнення до підвищення результативності професійної діяльності. Об'єктивними та суб'єктивними критеріями професійної самореалізації менеджера (менеджера освіти) можуть бути кар'єрне зростання та задоволеність професійною (управлінською) діяльністю.

Націленість на професійну сферу є важливим показником гармонійного поєднання кар'єрного зростання та набуття сенсу життя. Спрямованість на міжособистісні стосунки перешкоджає кар'єрному зростанню або фруструє особистіснеб зростання та реалізацію сенсу життя, що їх менеджер приносить в жертву кар'єрі.

Суттєву роль у професійній самореалізації менеджера освіти відіграють багато факторів, серед яких можна виділити високу мотивацію саморозвитку та професіоналізації, креативність, здатність до інновацій як уміння генерувати нові ідеї та ін.

Висновки. Перед особистістю менеджера як суб'єкта професійної діяльності, постійно виникають проблеми, що потребують визначення нею свого ставлення до професії, аналізу та рефлексії власних професійних досягнень, прийняття відповідального рішення про зміну професії, уточнення та корекції кар'єри, вирішення інших професійно зумовлених питань.

Особистісними факторами, що дають підставу для прогнозу успішної професійної самореалізації, є само ефективність, мотивація досягнення та гнучкість поводження і спілкування.

Література

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности / Ксения Александровна Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 335 с.

2. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / Ксения Александровна Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.

3. Богатырева О. О. Личностные факторы профессиональной самореализации: дисс. … канд. психол. н.: 19.00.01 / Ольга Олеговна Богатырева – М., 2009. – 148 с.

4. Коростылева Людмила Алексеевна. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере / Людмила Алексеевна Коростылева. – СПб.: Изд-во «Речь», 2005. – 222 с.

5. Dictionary Psychology and Philosophy / Ed. By J.M. Bacdnin. Vol. II. – London, 1902. – P. 512

6. The Oxford English Dictionary. Second edition / Prepared by J.A.Simpson and S.C.Wein. Vol XIV. – Oxford, 1989. – P. 221

УДК 37.02 : 372.8.(477)

О. М. ГОМОНЮК
Хмельницький національний університет

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН

Фундамент професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів закладається освітою, отриманою у вищому навчальному закладі, важливим завданням якого є забезпечення становлення особистісної й професійної культури майбутнього фахівця як способу його життєдіяльності, «інструмента» реалізації індивідуальних творчих сил в «людинотворчій» діяльності.

Проблему професійної підготовки соціальних педагогів досліджували З. Бондаренко, Л. Боднар, Р. Вайнола, Т. Веретенко, Ю. Галагузова, В. Поліщук. Професійній підготовці соціальних педагогів у зарубіжних країнах присвячені праці Н. Абашкіної, Н. Видишко, Г. Лещук, О. Пришляк. Розвитку професійної культури майбутніх соціальних педагогів присвячено наукові праці О. Пономаренко, Т. Спіріної. Формування комунікативних якостей соціального педагога досліджував О. Гура, риторичних умінь − А. Первушина.

Контент-аналіз навчальних програм фахових дисциплін («Вступ до спеціальності», «Соціальна педагогіка», «Загальна психологія», «Соціальна психологія», «Вікова та педагогічна психологія» «Психодіагностика», «Технологія соціально-педагогічної роботи», «Етика соціально-педагогічної діяльності» та інших) засвідчив, що зміст цих програм спрямований на формування професійно-педагогічної культури, етичних засад діяльності соціальних педагогів. Але в них недостатньо розкрито особливості розвитку її складових. Окрім того, з'ясовано, що у програмах фахових практик підготовки майбутніх соціальних педагогів відсутні або недостатньо представлені завдання, спрямовані безпосередньо на формування ППК майбутніх соціальних педагогів.

Розглянемо, як відбувається процес формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів у Хмельницькому національному університеті.

У процесі вивчення «Вступу до спеціальності» студентам пропонується виконати творче завдання – скласти професіограму соціального педагога. Аналіз професіограм свідчить, що провідне місце в них займають: висока моральність, професіоналізм, здатність до професійної самоосвіти і самовиховання, емпатія. Більшість студентів у професіограмах надали перше місце творчому підходу до професійної соціально-педагогічної діяльності. Ми погоджуємося з ними, що талановиту, творчу, активну особистість майбутнього соціального педагога може виростити тільки колектив талановитих і творчих викладачів. Адже саме навчання на педагогічній спеціальності зміцнює віру молодої людини у власні сили і здібності, відкриває шляхи до самовизначення – особистісного і професійного.

Закріпленню теоретичних знань, отриманих студентами за час вивчення предмету, їх поглибленню, набуттю і удосконаленню практичних навичок та умінь покликана сприяти самостійна робота студента (СРС), що є невід'ємною складовою підготовки фахівців у вищій школі, однією з форм оволодіння навчальним матеріалом поза межами обов'язкових навчальних занять (А. Алексюк, В. Буряк, Л. Клименко, В. Луценко, М. Сметанський). Зміст самостійної роботи визначається навчальною програмою та робочою програмою дисциплін. На самостійну роботу виноситься частина теоретичного матеріалу, не складного за змістом; окремі практичні роботи, що не потребують безпосереднього керівництва викладача.

Індивідуальні завдання сприяють поглибленому вивченню студентом теоретичного матеріалу, закріпленню і узагальненню отриманих знань, формуванню вмінь використання знань для комплексного вирішення відповідних професійних завдань. До видів завдань самостійної роботи належать: переробка інформації, отриманої безпосередньо на аудиторних навчальних заняттях; робота з відповідними підручниками та особистим конспектом лекцій; самостійне вивчення окремих тем або питань із складанням конспекту; робота з відповідною літературою; написання рефератів, повідомлень; творчі завдання (доповіді, проекти, огляди тощо); виконання підготовчої роботи до лабораторних та практичних занять; виконання індивідуальних завдань, конструювання фрагментів уроків; підготовка письмових відповідей на проблемні питання.

Формування одного із компонентів професійно-педагогічної культури – дослідницької компетентності здійснюється за спеціально розробленою схемою включення студентів в дослідницьку роботу. На першому курсі студенти вибирають тему дослідження і наукового керівника, приділяючи особливу увагу дослідженню обраної проблеми, самостійному вивченню позначених питань, діагностиці розвитку соціуму і впливу різних зовнішніх чинників на його стан. Ці дослідження відрізняються від курсових робіт тим, що вони виконуються не з однієї навчальної дисципліни, а з проблеми, яка зацікавила студента і яку він виконував впродовж п'яти років. Підсумком є захист дипломної роботи. Сам процес роботи над обраною проблемою складний, але необхідний, оскільки тенденція спрощення педагогічних технологій, що намітилася, в навчанні і вихованні, тут абсолютно недоречна.

Велике значення для активізації професійно-педагогічної культури набуває індивідуалізація навчання при вивченні спеціальних предметів, які відображають ту галузь соціально-педагогічної діяльності, що стане змістом професійної взаємодії соціального педагога зі своїми клієнтами (вихованцями).

Традиційна підготовка соціальних педагогів передбачає масову або групову дію на студентів. Соціальна ситуація вимагає внесення коректив до професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів для того, щоб посилити ступінь спрямованості на осмислення важливості функціональної діяльності фахівців даного рівня в соціумі.

Для того, щоб уміння були засвоєні, необхідне виконання таких умов: включення самої особистості в практичну діяльність; здійснення постійної корекції дій з боку наставника або, в нашому випадку, соціального педагога. У даній ситуації основний задум підготовки майбутнього соціального педагога полягає в тому, щоб навчити студентів спілкуватися з дітьми.

Особливість навчання полягала в тому, що студенти отримали узагальнені орієнтовні засади навчальної діяльності. Тобто, вони були спрямовані на формування професійно-педагогічної культури, знали її структуру, усвідомлювали навчальні дії та компетентності, що будуть формуватися на їх основі.

Формування професійно-педагогічної культури майбутнього соціального педагога передбачає розвиток його психолого-педагогічної компетентності. Для цього ми прагнемо надавати студентам певну свободу у виборі тих справ, які вони могли б організувати в дитячому соціумі в рамках школи, двору, класу. В межах даної проблеми їх учать будувати свої взаємини з вихованцями так, щоб воно стимулювало появу ініціативи. Висунення ініціативи тісно пов'язане з оцінкою своїх можливостей, можливостей вихованців і дитячого мікросоціуму в цілому. Серед важливих якостей організатора ми висуваємо здатність вести за собою, знаходити однодумців, союзників. Але головне – це організація практичних занять із студентами, які проводяться безпосередньо в закладах освіти і виховання, де на конкретних прикладах показуються ті або інші досягнення, а також ті або інші недоліки роботи соціального педагога.

Такі заняття проводяться при вивченні курсів: «Педагогічна майстерність», «Методика виховної роботи», «Методика роботи з групами ризику «, «Технології соціально-педагогічної роботи» та ін.

Як засвідчили результати нашого дослідження, у сучасній вищій школі повинні застосовуватися такі методи навчання, які активізують розумову і практичну діяльність кожного студента, формують його професійний тезаурус, стимулюють розвиток таких особистісних якостей, що будуть забезпечувати подальше зростання майбутнього фахівця соціальної сфери в плані оволодіння ним способами самовдосконалення, саморегуляції, позитивного самовираження, тобто сприятимуть формуванню його професійно-педагогічної культури. Серед них ми виокремлюємо такі: проблемні лекції; написання творів; ситуативні тренінги; метод імажитивних дій; складання соціально-педагогічних ситуацій на основі особистого досвіду з їх подальшим обговоренням і розв'язанням; ділові ігри; соціально-педагогічні проекти; методика колективної творчої діяльності; заняття педагогічного гуртка; проведення самостійної роботи студентів з першоджерелами з наступним індивідуальним або груповим обговоренням; написання термінологічних диктантів; «мозкова атака»; «круглий стіл»; творчі лабораторії; використання педагогічної наративації (оповідання); проведення вечорів на валеологічну тематику; складання тезаурусів; диференціювання соціально-педагогічних понять; мікродослідження в школі; обговорення, розв'язання та програвання соціально-педагогічних ситуацій; включення студентів в дослідницьку роботу, починаючи з 1 курсу; захист індивідуальних соціально-педагогічних проектів; організація практичних занять із студентами, що проводяться безпосередньо в закладах освіти і виховання; виконання індивідуальних завдань під час проходження педагогічної практики; екскурсії до соціальних служб, закладів, установ, зустрічі з практикуючими соціальними педагогами.

Отже, орієнтація педагогічного процесу на суб'єктивну позицію студента як носія загальнолюдських і культурних цінностей викликає в нього потребу до постійного самовдосконалення (самоосвіти, саморозвитку, самовиховання) та сприяє формуванню його професійно-педагогічної культури.

Література

1. Вайнола Р. Х. Особистісний розвиток майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки: Монографія. / За редакцією С. О. Сисоєвої. – Запоріжжя: ХНРБЦ, 2008. – 460 с.

2. Поліщук В.А. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти: Монографія/ За ред. Н. Г. Ничкало./В. А. Поліщук. – Тернопіль: ТНПУ, 2006. – 424 с.

3. Спіріна Т. П. Теоретико-методологічні засади проблеми професійно-педагогічної культури майбутніх фахівців – соціальних педагогів // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки. Зб. наук. праць. – Вип. – 6. – Київ, 2006. – С.136-146.

УДК 34.048.4 : 159.923.2

О. В. ГРАБЧАК
Хмельницький національний університет

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ МОНІТОРИНГУ

ЯКОСТІ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Становлення української державності, побудова громадянського суспільства, інтеграція в європейське і світове співтовариство зумовлює соціальний запит на високий рівень культури, освіченості, професіоналізму фахівців. Це, в свою чергу, призводить до необхідності розв'язання проблеми модернізації навчального процесу у загальноосвітніх навчальних закладах, спрямованості його на розвиток таких особистісних і професійних якостей майбутнього фахівця, які сприятимуть компетентній, самостійній діяльності, позитивній мотивації, успішній адаптації в нових соціально-економічних умовах. Отже, своєчасним стає пошук інноваційних технологій відстеження та модернізації навчального процесу та зокрема профорієнтаційної роботи для підвищення ефективності підготовки учнівської молоді до вдалого професійного самовизначення.

В останнє десятиліття у вітчизняній і зарубіжній літературі з'явилися публікації, що свідчать про наявність великої кількості різних видів моніторингової діяльності. Підвищений інтерес до проблем моніторингу проявляють представники різних галузей наукового знання, особливо медики, економісти, соціологи, педагоги, психологи. Розробляються різноманітні види моніторингу і його класифікації. Розробленість дослідження формує уявлення про різні види моніторингу, його функціональних можливостях застосування в різних галузях людинознавства, визначають умови і рамки його реалізації залежно від специфічних завдань дослідження і замовлень практики, вказують на деякі технологічні моделі застосування моніторингу в освітньому процесі і дають можливість використання технологій моніторингового дослідження в різних освітніх системах.

Саме поняття «моніторинг» представляє інтерес з погляду його теоретичного аналізу, оскільки не має однозначного тлумачення. Це ситуація пояснюється кількома обставинами: моніторинг використовується в рамках різних сфер практичної і наукової діяльності – як у сфері науки, так і у сфері практики; моніторинг може розглядатися і як спосіб дослідження реальності і як спосіб прогнозування для різних видів діяльності сфери управління за допомогою уявлення своєчасної і якісної інформації. У широкому розумінні поняття «моніторинг» можна визначити як постійне стеження за певним процесом з метою виявлення його відповідності бажаному результату або початковому припущенню, що передбачає спостереження, оцінку та прогноз стану навколишнього середовища у зв'язку з діяльністю людини (О. Майоров) [3].

Впровадження моніторингу в систему професійної орієнтації загальноосвітніх навчальних закладів дозволить отримати корисну, педагогічно значущу інформацію щодо об'єкту моніторингу та використати її для забезпечення умов підвищення якості профорієнтаційних послуг для учнівської молоді.

Розглянемо моніторинг як систему яка включає в себе таки компоненти:

1) об'єктом моніторингу є процес профорієнтаційної підготовки учнів до професійного самовизначення в рамках загальноосвітнього навчального закладу;

2) предмет – методика моніторингу на прикладі професійної орієнтації учнівської молоді;

3) суб'єктом моніторингу виступають профорієнтолог та учні загальноосвітнього навчального закладу.

Виходячи з поставленої мети моніторингу можна визначити такі орієнтовні завдання, які мають бути реалізовані фахівцем під час дослідження якості профорієнтаційної підготовки школярів**:**

– виявити стан проблеми, ступінь її розробленості в педагогічній теорії, практиці та на цій основі визначити суть, структуру і компоненти моніторингу якості профорієнтаційної підготовки школярів;

– розробити модель моніторингу рівня сформованості профорієнтаційних знань, умінь та навичок учнів;

– розробити організаційно-педагогічні умови реалізації моніторингу якості профорієнтаційної підготовки школярів;

– розробити методику проведення моніторингу якості профорієнтаційної підготовки школярів;

– експериментально перевірити ефективність моделі моніторингу якості профорієнтаційної підготовки школярів.

Змістом моніторингу профорієнтаційної роботи у загальноосвітньому навчальному закладі, можуть виступати такі фактори готовності учнів до професійного самовизначення:

– забезпечити чітку орієнтацію шкільної профорієнтаційної роботи на формування адекватних уявлень про сучасний світ професій та професіоналізацію особистості;

– сприяти розвитку у школярів реалістичних уявлень про різні види професійної діяльності (групи, класи професій);

– активізувати використання у профорієнтаційній роботі інтерактивних технологій;

– сприяти насиченню освітнього простору інформацією профорієнтаційного характеру

Моніторинг здійснюється за допомогою методів, які підрозділяються:

– на методи збору інформації (словесні: співбесіда, бесіда, опитування; практичні: кваліметрія – комплексне кількісне оцінювання; анкетування тощо);

– обробки та накопичення інформації: математично-статичні, кваліметрія;

– систематизація отриманої інформації щодо досліджуваного об'єкта, яка надається у вигляді профорієнтаційного висновку;

– впровадження корисних результатів, прогнозування, рекомендації, побажання.

Після визначенні організаційно-педагогічних умов реалізації, можливо виділити три етапи проведення моніторингових досліджень, яки були запропоновані дослідниками, науковцями (Т. Боровковою, І. Моревим) [1], (О. М. Касьяновою) [2]:

1 етап – підготовчий, який визначає постановку мети, визначення об'єкту, встановлення термінів проведення, вивчення відповідної літератури, наявного педагогічного досвіду, розробка інструментарію для проведення моніторингу.

2 етап – практична частина моніторингу, яка передбачає збір інформації; спостереження; співбесіди; кваліметрія – комплексне кількісне оцінювання; анкетування тощо.

3 етап – аналітичний – визначає систематизацію отриманої інформації, аналіз наявних даних, розробка рекомендацій і пропозицій на подальший період.

Функції моніторингу (інформаційно-оцінна, пошуково-дослідницька, корекційно-формуюча, прогностична), спрямовані на забезпечення наукового підходу в управлінні навчально-виховним процесом.

Провідними вимогами до моніторингу є: об'єктивність – мінімізація суб'єктивних оцінок, врахування всіх результатів (позитивних і негативних), створення однакових умов для всіх тих, хто навчається; валідність – повна та всебічна відповідність контрольних завдань змісту матеріалу, який досліджується, чіткість критеріїв вимірювання й оцінки, можливість підтвердження позитивних або негативних результатів, одержаних за допомогою різних способів контролю; надійність – стійкість результатів, одержаних при повторному контролі, проведеному іншими особами; систематичність – проведення етапів і видів педагогічного моніторингу в певній послідовності та системі; врахування рівня освіти та розвитку, індивідуальних особливостей об'єкта навчання, а також умов і конкретних ситуацій проведення дослідження, що передбачає диференціацію контрольних і діагностичних завдань; гуманістична спрямованість моніторингу передбачає створення атмосфери доброзичливості, співробітництва, довіри, сприятливого емоційного клімату; результати моніторингу не можуть використовуватися з метою тиску або маніпуляції, а повинні мати стимулюючий характер щодо якісної зміни ставлення студентів до навчання та майбутньої професійної діяльності.

Таким чином теоретико-методологічні основи моніторингу якості профорієнтаційної підготовки школярів є тлумаченням його сутності та особливостей, визначають місце моніторингу в управлінні професійною орієнтацією у загальноосвітньому навчальному закладі, обґрунтовують його напрямки та зміст, визначають технологічні засади.

Подальшої розробки потребує проблема визначення шляхів реалізації висновків, рекомендацій та рішень, розроблених в результаті моніторингу.

Література

1. Боровкова Т.И., Морев И.А. Мониторинг развития системы образования. Часть 2. Практические аспекты: Учебное пособие. – Владивосток: Изд-во Дальневосточного университета, 2004. – 134 с.

2. Касьянова О. М. Моніторинг управління навчальним закладом / О. М. Касьянова. Управлінській супровід моніторингу якості освіти / Т. Б. Волобуєва. – Х.: Видав. гр. «Основа», 2004. – 96 с. – (Серія «Бібліотека журналу «Управління школою»«; Вип. 1 (13).

3. Майоров А.Н. Мониторинг как научно-практический феномен // Школьные технологии.– 1998. – №5. – С.25-49.

УДК 378:371.134

Н. В. ГРИЦЬКОВА
Луганський національний університет ім. Тараса Шевченка

РОЛЬ ІННОВАЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ФОРМУВАННІ СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ У ВНЗ

Актуальність проблеми фахової підготовки соціально затребуваного та конкурентноздатного мобільного вчителя зумовлена, з одного боку, необхідністю в умовах глобалізації й інтеграції національних економік підвищення якості підготовки випускників середніх закладів освіти та вишів, а з іншого – потребою забезпечення інноваційних процесів в освітніх закладах. Відомо, що удосконалення якості підготовки випускників, в тому числі випускників педагогічних спеціальностей, ускладнено через гострі протиріччя в методиках навчання. З одного боку, в сучасних державних стандартах і навчальних планах декларується орієнтація на розвиток інноваційних технологій, а з іншого – навчально-виховна діяльність вишів дуже часто організується поза межами формування соціального та професійного росту і самовдосконалення особистості [1, с. 165].

Така ситуація пояснюється тим, що не вирішені питання адаптації наукових розробок з удосконалення навчально-виховного процесу у вищій школі і формування мобільності до традиційних умов освіти. Для сталого розвитку професійно мобільної особистості педагога необхідно, щоб мобілізація його можливостей і знань, а також їх орієнтування на досягнення мети відбувалося таким чином, щоб вони посилювали один одного. Сприяти такому процесу покликане інноваційне навчання. Концепція інноваційного навчання в ВНЗ передбачає фахову підготовку спеціаліста, орієнтованого на інноваційну діяльність, здатного ефективно реалізовувати інноваційні технології в освітньому процесі.

При такому навчанні нове знання перетворюється в нові цілі, процедури, очікування успіху. Інноваційне навчання має справу із ускладненими ситуаціями, проблемами, що народжуються. Тому саме його система є найбільш ефективною під час підготовки професійного, соціально-мобільного фахівця. Формування соціально-професійної мобільності в вищих педагогічних закладах освіти сприяє подоланню протиріч між ускладненням вимог до майбутнього вчителя, до його самовдосконалення і професійного зростання та недостатніми розробками положень про ефективні засоби виховної діяльності в процесі навчання, так як здатність майбутнього педагога до продуктивного проектування навчально-виховної діяльності формується, враховуючи ефективне засвоєння інноваційних технологій.

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що проблеми інноваційного навчання знайшли своє відображення в наукових працях П. Підкасистого, В. Сластьоніна, А. Хуторського. Питанню значення виховного впливу процеса навчання на фахову підготовку спеціаліста, в тому числі й педагога, приділяли увагу Н. Боритко, Л. Гриценко, В. Загвязинський.

В системі підготовки спеціаліста, майбутнього педагога, виховний вплив повністю себе реалізує через те, що до нього входять індивідуально-специфічний та функціонально-рольовий аспекти. Стаючи студентом вищого навчального закладу, майбутній спеціаліст-педагог потрапляє в певне середовище, яке підпорядковує його своїм нормам та правилам, так чи інакше впливає на його поведінку.

Розвиваючи уяву про формування соціально-професійної мобільності у майбутнього педагога під час фахової підготовки в вищій школі, необхідно зазначити, що, з одного боку, потрібно забезпечити функціонально-рольовий виховний вплив на позитивний кінцевий результат, а з іншого – сформована таким чином соціально-професійна мобільність може стати гарантом активності педагога, який буде перетворювати, перебудовувати освітній процес в середній школі, маючи за мету його якісне вдосконалення.

Системні погляди на виховний вплив освітнього процесу у вищій школі та на інноваційне навчання дозволяють нам говорити про формування соціально-професійної мобільності майбутнього педагога, яке базується на принципах природовідповідності, раціоналізаціїї навчальної праці, самостійності, технологічності. Головними напрямками в цьому процесі є засвоєння інноваційних технологій в процесі навчання, перетворювальне реагування на зміну педагогічної ситуації в процесі навчання, творче удосконалення процеса навчання.

Мобільність майбутнього вчителя також залежить від готовності до авторських інновацій, які є виключно індивідуальними, вимагають педагогічного мислення, спрямованого на знаходження, продукування і розробку нових педагогічних технологій. Такий вид готовності до інноваційної діяльності базується на особливостях індивідуальності студентів, їх здатності до створення нового. Необхідною умовою її формування є залучення студентів до науково-дослідної роботи. Не менш важливою є робота над розвитком гуманістичної спрямованості майбутніх педагогів, як-от: формування готовності до доброзичливості у міжособистісних стосунках, зменшення акцентуйованості у відображенні власного типу стосунків, зміною «Я-концепції» з метою збільшення оптимальності, зниження прагнення до домінування, яке спостерігається у діяльності окремих педагогів, зокрема, з великим стажем роботи [2].

Висновки. На сучасному рівні розвитку цивілізації особливу роль відіграє інноваційний потенціал суспільства, що потребує людей, здатних системно й конструктивно мислити, швидко знаходити потрібну інформацію, приймати адекватні рішення, створювати принципово нові ідеї в різних галузях знання. А це у свою чергу формує соціальне замовлення на нові підходи в системі освіти, нове педагогічне мислення, нове ставлення педагога до своєї діяльності, результатом якої має бути сформована соціально-професійна мобільність. Для цього в вищій освітній сфері має панувати дух інноваційного навчання, постійного пошуку, які є живильним середовищем для нових ідей, шукань, досягнень.

Зорієнтованість на освітню професійну діяльність зосереджується під час фахової підготовки у вищому навчальному закладі. Цей період, коли майбутній педагог особливо чутливий до складних проблем освіти, складних педагогічних ситуацій, ми вважаємо сприятливим для формування соціально-професійної мобільності, зосереджуючи увагу на інноваційному навчанні.

Подальші наукові розвідки ми вбачаємо у визначенні рівнів сформованості соціально-професійної мобільності майбутніх вчителів.

Література

1. Гузенко И. Г., Подвигина Е. А. Особенности формирования инновационной мобильности будущего педагога в образовательном процессе вуза / И. Г. Гузенко, Е. А. Подвигина // Вопросы современной науки и практики. – 2010. – № 4. – С. 165 – 172.

2. Тищук Л. І. Інноваційна діяльність педагога [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.zippo.net.ua/index.php?page_id=384

УДК 37.032:364.62

В. М. ГУСАК
Чорноморський державний університет імені Петра Могили,
кафедра соціальної роботи, психології і педагогіки

РОЗВИТОК ПСИХОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У СИСТЕМІ ЇХ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Соціальна робота разом з діяльністю психолога, медика, педагога належить до найважчих професій типу «людина – людина», «професій допомоги», оскільки соціальний працівник найчастіше бачить людей нещасними, з тягарем багатьох проблем, далеко не кожну з яких можна вирішити остаточно. Особливість функцій соціального працівника передбачає органічне поєднання особистісних і професійних якостей, його успішна діяльність неможлива без прояву високого рівня психологічної культури та особистісної зрілості, причому не тільки під час виконання функціональних обов'язків.

Високий ступінь відповідальності за прийняття рішень та результати свого впливу, постійні стресові ситуації, в які потрапляє соціальний працівник у процесі складної взаємодії з клієнтом, загроза синдрому вигорання через особисту незахищеність фахівця, який по суті є емоційним донором, зумовлюють актуальність розвитку психологічної культури майбутнього соціального працівника в процесі його фахової підготовки.

Різні аспекти проблеми професійної та особистісної підготовки соціальних працівників висвітлюються в дослідженнях І. І. Миговича, Т. В. Семигіної, А. М. Бойко, І. М. Григи, Н. В. Кабаченко, Н. Б. Бондаренко, Г. П. Медвєдєвої, Є. І. Холостової, Н. Б. Шмєлєвої, В. О. Нікітіна, А. Й. Капської, О. Г. Карпенко [2], І. Д. Звєрєвої.

Поряд з цим в науковій літературі вказується на необхідність психологічної підготовки (М. Р. Мінігалієва, А. Ю. Кованов) та розвитку психологічної культури (Я. Л. Коломінський [4], О. С. Газман, О. І. Мотков, М. М. Обозов [5], Л. С. Колмогорова [3], Є. О. Клімов, А. О. Деркач [1], В. В. Рибалка, Г. О. Балл, О. Г. Видра [6] та ін.) фахівців соціономічного профілю.

Проте, серед науковців не існує одностайності щодо розуміння сутності та структури психологічної культури майбутніх соціальних працівників, питання шляхів та засобів її розвитку в умовах університету не знайшли достатнього відображення в психолого-педагогічних дослідженнях.

Найбільш грунтовне і важливе для нашого дослідження визначення психологічної культури дав український психолог В.В. Рибалка, який пропонує розуміти професійну психологічну культуру як «соціально, онтологічно внутрішньоособистісно детермінований рівень свідомого засвоєння, використання та збагачення особистістю психологічних цінностей, в якості яких виступають психологічні знання, вміння, навички, здібності особистості до високоефективної психологічної діяльності» [6, с. 11].

Теоретична спадщина М. М. Обозова, Л. С. Колмогорової, А. О. Деркача, Н. В. Чепелєвої, А. Й. Капської, В. В. Рибалки дозволяють сформулювати робоче визначення психологічної культури майбутнього соціального працівника. Це невід'ємна частина загальної та професійної культури особистості, складне структурне утворення, що базується на свідомому засвоєнні, безперервному розвитку та використанні цілісної системи спеціальних психологічних знань, вмінь та навичок, цінностей, професійно важливих якостей, а також здібностей до самоуправління, самоосвіти впродовж життя для високоефективної професійної діяльності в ситуаціях, що потребують мобілізації глибинних особистісних ресурсів фахівця.

Психологічна культура майбутнього соціального працівника як комплексне інтегративне утворення має свою структуру. Білоруський психолог Я. Л. Коломінський вважає, що психологічна культура містить у собі два основні компоненти або блоки. Один блок теоретичний, або теоретико-концептуальний, а другий блок – практичний або «психологічна діяльність» [4, с. 7].

Російський психолог М. М. Обозов до психологічної культури включає три взаємопов'язані компоненти: розуміння і знання себе та інших людей; адекватну самооцінку і оцінку інших людей; саморегулювання особистісних станів і властивостей, самоорганізацію діяльності, регулювання взаємовідносин з іншими людьми [5, с. 6].

Г. І. Марасанов в структурі психологічної культури виділяє: когнітивний компонент (знання, рівень інтелекту), операційно-діяльнісний компонент (вміння, навички), мотиваційно-ціннісний компонент (прагнення, мотиви, моральність, світогляд) [1].

У свою чергу російський психолог Л. С. Колмогорова висуває наступні складові психологічної культури особистості: 1) психологічна грамотність, 2) психологічна компетентність, 3) ціннісно-смисловий компонент, 4) рефлексія, 5) культуротворчість [3]. Слід враховувати, що всі складові психологічної культури в цілому взаємопов'язані, а міжкомпонентні зв'язки взаємообумовлені.

Для розвитку психологічної культури першочергове значення має мотивація саморозвитку та особистісного зростання майбутнього соціального працівника. Як зазначає А. О. Деркач, «особистість має оволодіти здатністю до проектування саморозвитку і до організації в межах своєї професійної діяльності умов для самореалізації» [1, с. 575]. Підвищення рівня психологічної культури розглядається як результат вдосконалення творчого і особистісного потенціалу фахівця. При цьому необхідно враховувати наступне:

– процес розвитку психологічної культури включається в загальну систему професійної підготовки майбутнього соціального працівника та охоплює роботу за інтересами у позанавчальній діяльності;

– у процесі її розвитку здійснюється комплексний підхід до особистості майбутнього фахівця з врахуванням його особистих якостей, потреб, нахилів, психологічної і професійної готовності до здійснення практичної соціальної роботи;

– розвиток психологічної культури має здійснюватися цілеспрямовано, постійно і систематично;

– становлення психологічної культури є цілісним процесом, що характеризується єдністю розвитку всіх її компонентів у процесі професійної підготовки та у позанавчальній діяльності;

– зміст, форми і методи розвитку мають забезпечувати майбутньому соціальному працівнику можливості і умови практичної перевірки своїх професійних можливостей в соціальній роботі та повсякденному житті;

– в оптимізації процесу розвитку у майбутніх соціальних працівників психологічної культури має бути зацікавлений весь педагогічний колектив університету;

– розвиток психологічної культури майбутнього соціального працівника – процес тривалий і багатоаспектний, що триває і після закінчення ВНЗ.

Створення оптимальної моделі підготовки соціальних працівників із врахуванням динаміки розвитку їх психологічної культури можливо лише з впровадженням особистісного підходу у процес навчання, оскільки провідним завданням вищої школи все-таки являється підготовка гармонійно розвиненої особистості фахівця.

Таким чином, аналіз висвітлених в науковій літературі теоретико-методологічних підходів до визначення психологічної культури та підготовки соціального працівника досить переконливо доводить, що дане поняття є багатоаспектним і доволі неоднозначним, у той час як практика соціальної роботи ставить нові психологічні вимоги до фахівця. У зв'язку з цим, психологічну культуру слід розглядати як інтегральну якість особистості соціального працівника, що є передумовою ефективної професійної діяльності і метою професійного самовдосконалення.

Психологічна культура соціального працівника має формуватися завдяки цілеспрямованим впливам на його особистість у сфері освіти через розкриття можливостей студента, формування його мотивів, професійно значущих якостей у процесі цілеспрямованої взаємодії на рівні «педагог-студент». Освітній простір в цілому має стати джерелом саморозвитку та безперервного самовдосконалення майбутнього соціального працівника, природним наслідком якого будуть зміни в напрямку підвищення рівня його психологічної культури.

Література

1. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. – 752 с.

2. Карпенко О.Г. Професійне становлення соціального працівника: навчально-методичний посібник. – К.: ДЦССМ, 2004. – 164 с.

3. Колмогорова Л.С. Становление психологической культуры школьника // Вопросы психологии. – 1999. – №1. – С. 83 – 91.

4. Коломинский Я.Л. Психологическая культура – условие и цель деятельности психолога // Псіхалогія. – №2 (19), Минск. – 2000. – С.4 – 19.

5. Обозов Н.Н. Психологическая культура взаимных отношений. – М.: Знание, 1986. – 48 с.

6. Розвиток психологічної культури учнівської молоді в системі неперервної професійної освіти: Навчально-методичний посібник / За ред. В.В. Рибалки. – К.: ІПППО України, 2005. – 298 с.

УДК 371.134:005.95(045)

І. ДАРМАНСЬКА
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

ПІДГОТОВКА УПРАВЛІНЦІВ СФЕРИ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ МОДЕЛЮВАННЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

У будь-якій сфері соціального життя процес підготовки управлінців проходить етапи становлення, розвитку та вдосконалення. Тобто даний процес наділений ознаками еволюційності. У системі освіти, яка включає в себе елементи підготовки управлінців сфери освіти, за останні роки відбулись і відбуваються чималі зміни, зумовлені багатьма факторами. До них належать, наприклад, такі, як: сприйняття Україною Болонської системи, удосконалення технологій управління навчальним процесом, ускладнення вимог до

здійснення професійної реалізації під час виконання посадових обов'язків, зміна форм навчання, утвердження принципів цілісності, неперервності та індивідуалізації в системі підготовки управлінців.

У зв'язку з означеними процесами особливої актуальності набувають питання моделювання. Моделювання (за педагогічним словником) – це процес дослідження певних явищ, процесів або систем об'єктів шляхом побудови і вивчення їх моделей. Це одна з основних категорій пізнання, на ідеї якої ґрунтується будь-який метод наукового дослідження – як теоретичний (при якому використовуються різноманітні знакові, абстрактні моделі), так і експериментальний (що використовує предметні моделі).

Отже, як специфічна категорія теорії пізнання, моделювання виступає одним із способів зображення організаційно-функціональної структури підготовки управлінців сфери освіти.

Якщо розглядати навчальний процес як об'єкт, а його учасників як суб'єкти, в такому випадку модель – це схематична форма, яка містить інформацію про об'єкт в цілому, в якому можуть реалізовуватися суб'єкти. Тому під таким кутом ми розуміємо об'єкт як систему. Існує багато науковців, які займались дослідженням тієї чи іншої моделі. Наприклад, управлінські моделі вивчали та вдосконалювали Л. Даниленко, Л. Карамушка, О. Мармаза, М. Поташнік, В. Штофф та ін.

Моделювання є ефективним методом, завдяки якого здійснюється дослідження відповідних процесів (у нашому випадку процесу підготовки управлінців сфери освіти) шляхом побудови і вивчення моделі. У свою чергу будь-яка модель має відповідати відповідним вимогам щодо її реалізації.

У зв'язку із реформуванням освіти виникає потреба моделювання в усіх галузях педагогічних і соціальних наук. Проблема побудови моделей – одна із ключових у педагогіці.

Модель – це засіб, система об'єктів, процесів, явищ, які є формою концентрації знань. Модель допомагає відтворити цілісність вивченого об'єкта, його структуру, етапи, методи та принципи функціонування.

Ми будемо вести мову про зміст моделі підготовки управлінців сфери освіти, яка має реалізовуватися на IV освітньо-кваліфікаційному рівні «магістр».

Невід'ємним складовим елементом моделі, яка стосується підготовки управлінців сфери освіти, є середовище (внутрішнє та зовнішнє). Це зумовлено існуванням нерозривного зв'язку між державою та вищими навчальними закладами, які здійснюють підготовку управлінців. Вони, у свою чергу, в майбутньому будуть створювати умови для успішного функціонування внутрішнього середовища навчального закладу. Таким чином відбувається взаємообумовлене проникнення зв'язків між зазначеними вище середовищами.

Враховуючи мету, завдання та принципи підготовки управлінців сфери освіти, органи державної влади та місцевого самоврядування для забезпечення ефективності функціонування освітнього напряму, мають у своїй діяльності та під час прийняття важливих рішень загальнодержавного та місцевого значення акцентувати увагу на наступних питаннях:

1. Політики держави в особі вищих, центральних і місцевих органів влади стосовно визначення рівня актуальності та напрямів розвитку фахівців відповідної сфери народногосподарського комплексу та населення в цілому.

2. Загального рівня розвитку нормативно-правової бази, що приймається Верховною Радою України, а також динаміки її розвитку.

3. Рівня розвитку та удосконалення змісту нормативно-правових актів, що стосуються і регулюють галузеві відносини між суб'єктами.

4. Стану міжнародного законодавства у визначеній сфері діяльності, його ратифікації та відображення в українському законодавстві.

5.Визначення специфіки напрямів функціонування галузі, для якої здійснюється професійна підготовка управлінця.

6. Встановлення вимог законодавчих актів, які стосуються організаційних питань фахової підготовки управлінців на різних рівнях і етапах навчання.

Орієнтуючись на складові зовнішнього середовища моделі підготовки управлінців сфери освіти, необхідно виділити її мету, завдання та принципи. Отже, враховуючи політику урядових і законодавчих структур щодо визначення актуальності функціонування конкретно визначеного напряму та необхідність його реформування, мета підготовки спрямовується на створення умов у забезпеченні майбутніх фахівців необхідними знаннями та уміннями, які в подальшому будуть відігравати важливу роль в удосконаленні системи управління. При цьому на перший план виступає компетентність, організаторські здібності, ініціативність, рішучість, вміння контактувати з людьми, господарювати в умовах переходу до ринкових відносин.

Завдання підготовки управлінців формулюються і випливають з мети, які направлені на забезпечення дієвого функціонування сфер внутрішнього середовища навчального закладу (дидактичної, організаційно та освітньо-професійної).

Ми пропонуємо методичні принципи та варіант їх розуміння для реалізації підготовки управлінців сфери освіти:

– Принцип взаємоповаги між вищими навчальними закладами III – IV рівня акредитації, який ми розглядаємо як розуміння рівної відповідальності за необхідність виконання урядових постанов з приводу

запровадження в освітньому просторі України елементів підготовки магістрів різних галузей народногосподарського комплексу.

– Принцип довіри між вищими навчальними закладами III – IV рівня акредитації щодо якості підготовки кадрів, визнання достатньо високого рівня теоретичної та практичної підготовки управлінців сфери освіти.

– Принцип усвідомлення можливостей вищого навчального закладу III – IV рівня акредитації надати більш високий рівень науково-теоретичної підготовки магістрам – своїм випускникам.

– Принцип взаємопізнання традиційних і нетрадиційних методик підготовки управлінських кадрів, характерних окремо для вищих педагогічних навчальних закладів, акцентуючи увагу на сферу розповсюдження управлінських функцій.

– Принцип постійної взаємодії вищих педагогічних навчальних закладів та надання допомоги у підвищенні науково-методичного рівня викладачами.

– Принцип залучення науково-педагогічних працівників кафедр інших навчальних закладів до читання теоретичних курсів, до проведення лабораторних, семінарських, практичних занять і практики із слухачами магістратури вищих педагогічних навчальних закладів.

– Принцип співробітництва між вищими навчальними закладами, який передбачає проведення спільних міжвузівських конференцій та семінарів, до участі в яких залучаються слухачі магістратури.

– Принцип застосування квот, пільг при прийомі на навчання випускників, які в подальшому будуть працювати у сільській місцевості за цільовим направленням.

– Принцип рейтингового відбору для навчання в магістратурі за рахунок державного бюджету серед випускників III освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст», які становлять 10 – 15% від їх загальної кількості.

– Принцип забезпечення можливостей подальшого здобуття освіти магістрами за заочною формою при допомозі визначення мінімально можливого для самоокупності навчання рівня оплати.

– Принцип підведення підсумків при проведенні державної атестації по закінченню здобуття освіти на освітньо-кваліфікаційному рівні «магістр» методом захисту відповідних дипломних робіт.

– Принцип підтримки обдарованих слухачів протягом усього навчання шляхом надання допомоги у написанні магістерських робіт, статей, інших публікацій з метою подальшого прикріплення на навчання в аспірантурі.

– Принцип взаємовідвідування бібліотек та обміну літературними джерелами у вищих навчальних закладах з метою підвищення рівня знань слухачів магістратури.

– Принцип надання пільг слухачам, які навчаються паралельно в магістратурі і на відділенні післядипломної підготовки, здобуваючи одночасно дві освіти.

– Принцип взаєморозуміння, допомоги та підтримки між слухачами магістратури вищих навчальних закладів III – IV рівня акредитації.

– Принцип взаєморозгляду, який має застосовуватися при складанні навчальних планів і програм, при написанні рекомендацій до викладання дисциплін у вищих навчальних закладах III – IV рівня акредитації та вищих навчальних закладах I – II рівня акредитації з метою подолання і недопущення повторів матеріалу, тем навчальних дисциплін.

Висновки. Отже, нами розглянуто основні компоненти моделі підготовки управлінців сфери освіти, а саме: мету, завдання та принципи підготовки. Чітка та правильна організація означених компонентів дозволить позитивно вплинути на загальний процес підготовки керівних кадрів сфери освіти, що у свою чергу значною мірою покращить рівень управлінської компетентності означених категорій працівників. У наступних публікаціях ми плануємо розглянути такі складові моделі підготовки управлінських кадрів, як методи, концептуальні підходи, етапи, прийоми, умови і т.д.

УДК 37.036+355.23

Л. М. ДЖИГУН
Хмельницький національний університет

ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ СЛУХАЧІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЗАСОБАМИ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Актуальність дослідження зумовлена тим, що у професійній підготовці курсантів НАДПСУ чільне місце відводиться естетичному вихованню.

Метою статті є обґрунтування важливості естетичного виховання курсантів і студентів засобами зарубіжної літератури.

Основними завданнями статті є сутність естетичного виховання, використання естетично-психологічних факторів.

Проблему естетичного виховання досліджували такі вітчизняні вчені: А. Б. Щербо , В. Г. Бутенко, Д. М. Джола, М. І. Сметанський та ін. Ми притримуємося концепції Д. М. Джоли і А. Б. Щербо.

Виховання є спеціально організованим процесом впливу на людину з метою допомогти їй увійти в життя суспільства. Останнє ж є складною системою різних відношень, зв'язків (матеріально-виробничих, моральних, політичних, правових і т.д.). Тому й вплив на формування цілісної особистості є складним за структурою, поділяється на окремі відносно самостійні і якісно визначені види виховання. Кожен з них має в людині як цілісному об'єкті свій предмет впливу – свою грань, яку формує (виявляє, розвиває). Сутність естетичного виховання полягає у формуванні підходу (ставлення) людини до всього з позицій його досконалості – це відношення виявляється ось у чому: 1) в естетичному споживанні – сприйманні та оцінюванні явищ як прекрасних, красивих або потворних, комічних чи трагічних, 2) у перетворенні дійсності за законами краси. Тож і завданнями естетичного виховання є формування у людини здатності до естетичного сприймання, оцінювання та естетичного перетворення діяльності. Рівень розвитку естетичних здібностей у людини складає психологічну основу її індивідуальної естетичної культури. Вважаємо, що усвідомлення та реалізація цих завдань у роботі з майбутніми офіцерами-прикордонниками має велике соціальне значення.

По-перше, сформоване естетичне ставлення до різних сфер дійсності забезпечує людині одержання духовної насолоди від задоволення естетичної потреби, без чого немає відчуття повноти життя, людського щастя.

По-друге, естетичне виховання в порівнянні з іншими видами виховання найглибше і найповніше впливає на загальний розвиток людини. Це пов'язане з тим, що естетичні здібності, їхні складові (скажімо, тонка чутливість до форм, спостережливість, образне мислення, творча уява тощо) є не спеціальними, а загальними, генералізованими. Тому вони потрібні та формуються в певній мірі в усіх видах діяльності (у фізичній праці, пізнанні, моральному спілкуванні і т.п.). Проте естетична діяльність, мотивована потребою в досконалості, прагненням досягти оптимального, завершеного результату, вимагає кожну з цих здібностей довести до максимального рівня розвитку, потребує більше зусиль, чим і сприяє оптимальному виявленню і розвитку потенційних можливостей людини, обдарованості [3, с. 9].

По-третє, естетичне виховання максимально сприяє різнобічному розвитку особистості, бо здатне підсилити та активізувати всі інші види виховання. Якщо залучати красу, комічне й інші естетичні цінності до розв'язання завдань розумового, трудового, морального, політичного та іншого виховання, то переживані естетичні почуття можуть психологічно підкріпити, стимулювати і спрямувати духовні процеси і діяльність у напрямку гармонії (істини, добра, справедливості тощо). З красою, якщо людина навчена її цінувати, прагне до неї, все робиться без зовнішнього примусу, легше й ефективніше. Тому естетичне виховання стимулює людину розвивати зокрема і свої спеціальні уміння та навички, знання, щоб творити прекрасне в обраній професійній діяльності. Так, краса є однією із найгуманніших сил, що сприяють творенню людського в людині. Тож дбаючи про повноцінний всебічний і професійний розвиток курсантів в гуманістичному напрямку, треба максимально використати для цього силу естетичних факторів усього їх оточення, життя і діяльності.

У педагогічному плані ці естетично цінні явища з різних сфер дійсності, застосовувані для виявлення, тренування, «шліфування» і розвитку естетичних здібностей, виступають засобами естетичного виховання. До системи засобів естетичного виховання курсантів входять матеріали навчальних дисциплін, естетичні фактори стройової і бойової підготовки, поведінки, повсякденного спілкування, побут (оформлення навчальних і житлових приміщень, дозвілля, традиції, що склалися в НАДПСУ тощо), рідна природа.

Тому естетично-виховні можливості багатьох явищ не завжди реалізуються, у кращому випадку служать стихійному естетичному самовихованню. Більші потенційні можливості в цьому відношенні несуть у собі спеціальні курси естетики, культури, сучасної української і зарубіжної літератури та відповідні позанавчальні форми роботи.

Крім української літератури, на відділенні перекладачів-референтів вивчається курс зарубіжної літератури (160 год.), що включає лекційні і семінарські заняття, залік на першому курсі та екзамен – на другому. Викладання цього предмета передбачає досягнення перш за все професійних цілей: сприяти вивченню іноземних мов, розширення ерудиції, кругозору, знань про інші країни, їхню історію, культуру, в тому числі художню, про побут, звичаї, особливості психології інших народів, з представниками яких, можливо, доведеться спілкуватися прикордоннику, сприяти національному та інтернаціональному вихованню, формуванню здатності, шануючи й відстоюючи свої національні духовні цінності, розуміти й поважати чужі, бачити багато іншого в моральних і політичних відношеннях, щоб адекватно орієнтуватися в сучасному світі.

Вивчення літератури інших країн на різних етапах їхнього розвитку має деякі додаткові можливості й для художньо-естетичного виховання курсантів. Література кожного народу має дещо специфічне у змісті, відображаючи особливі події в історії країни, природу, побут, культуру поведінки, своєрідне світосприйняття, спосіб життя, що відбивається і в особливостях мовних засобів образотворення, розвитку певних жанрів літератури тощо. Вивчення творів авторів різних країн уможливлює розвиток естетично-оцінних здібностей читачів через розуміння загальних закономірностей розвитку мистецтва, залежності літературного процесу, художніх напрямів і течій від наявних суспільних умов (економічних, політичних, освітніх, філософських, релігійних тощо).

Ще раз підкреслимо: максимальний і повноцінний вплив на всебічний розвиток, на розв'язання будь-яких виховних завдань (розумових, моральних, політичних тощо) мистецтво виявляє лише при підході до твору як до художньо-естетичного явища. Отже, у процесі викладання літератури головною турботою має бути не якась сума знань, які слід запам'ятовувати, не виловлювання певних суспільно важливих ідей, а формування психологічного механізму естетичного сприймання твору. Наведемо схематично головні його моменти: 1) сприймання словесних конструкцій (форми), осмислення їх, що повинно привести до створення в уяві читача образів, зміст яких відтворює ідейно-тематичний задум автора; 2) асоціювання, порівняння сприйнятого матеріалу (і змісту і форми) з подібним чи відмінним у досвіді читача, з його ціннісними уявленнями – нормативами естетичного смаку, ідеалами, що й породжує певне емоційне враження, переживання і словесні вираження оцінки; 3)оцінне ставлення до твору, осмислюючись, переходить у вольове ставлення читача до свого духовного багажу, переконань, ціннісних орієнтацій, тобто утверджує чи примушує переробляти їх, роблячи його союзником чи противником авторського розуміння дійсності, висловлених ним ідей, заряджає прагненням слідувати чи не слідувати їм у своєму житті.

Тому, організовуючи процес спілкування курсантів з літературними творами, треба враховувати весь попередній їхній досвід вивчення мистецтва (у школі, в академії), постійно діагностувати рівень розвитку їхніх художньо-естетичних здібностей, щоб відповідною роботою сприяти поліпшенню, розвитку механізмів естетичного освоєння ними матеріалу.

Експериментальні дослідження сприймання та оцінювання курсантами програмового матеріалу, проведені нами на 1 курсі відділення перекладачів-референтів за допомогою різних тестових завдань, показали, що сприймання твору часто не є власне естетичним. Наприклад, нерідко воно зводиться до уловлювання в основному сюжетної сторони змісту, при цьому нечітко або й зовсім не усвідомлюється різниця між темою та ідеєю; художні засоби здебільшого не усвідомлюються, хоч іноді і є формальні знання про існування таких; тому оцінне ставлення до творів (подобається чи не подобається) мотивується лише основним характером, важливістю змісту, аналіз не доводиться до з'ясування цінності художніх засобів, майстерності форми, рівня досконалості твору в цілому.

При такому рівні духовного сприймання курсантами творів потенційні можливості, що є в зарубіжній літературі, для їхньої професійної підготовки, реалізуються далеко не повністю. Вихід з цього стану ми бачимо в поліпшенні методики викладання.

Наприклад, для розвитку художньої сприйнятливості потрібна спеціальна теоретична і практична робота з аналізу структури твору, його зображально-виражальних засобів і їхньої ролі в реалізації автором свого тематичного та ідейного задуму.

Розвитку естетично-оцінних здібностей буде служити робота по складанню відгуків і рецензій на твори, по усвідомленню загальних естетичних критеріїв художнього твору красивого лише зовнішньою формою тощо. Така робота має бути підкріплена і продовжена завданнями, які стимулюють можливості активно-творчих здібностей слухачів (скажімо, виразне читання, закінчення «недочитаних» творів, складання сценаріїв і т. д.).

Отже, удосконалення навчальної програми із зарубіжної літератури стосується, на наш погляд, не стільки добору творів для вивчення (хоч і тут є недоліки: не включені, наприклад, твори з російської літератури), а в основному методики викладання, пошуків таких видів і форм роботи, спеціально націлених на розвиток художньо-естетичних здібностей слухачів, на створення таких умов у навчанні, щоб ці здібності були задіяні максимально.

Література

1. Джола Д.М., Щербо А.Б. Теорія і методика естетичного виховання школярів. – Київ, 1998. – 390 с.
2. Естетика. Словник. М.: Вид-во Наука. – 1989. – 445 с.
3. Шляхи і засоби естетичного виховання. – М.: Наука, 1989. – 192 с.

УДК 159.98:378.011.3-051:159.9

Н. М. ДІДИК
Кам'янець-Подільський національний університет ім. Івана Огієнка

МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ТРЕНІНГУ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩИХ ХАРАКТЕРИСТИК ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Тренінг розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів призначений для студентів, які навчаються за напрямом «Психологія». Тренінг проводиться під час їх професійної підготовки у вузі і може проводитися зі студентами будь-яких років навчання. Найкраще, коли це будуть перші роки навчання, для того, щоб спланувати подальші шляхи до професійного і особистісного зростання, щоб був час для відповідного розвитку потрібних професійних характеристик. Цей тренінг є важливим для майбутніх психологів, оскільки розвиває їх професійно значущі характеристики особистісної

зрілості. Особистісна зрілість – головний особистісний компонент у професійній підготовці психолога-практика, який повинен забезпечувати формування рис зрілої особистості у клієнтів. Психолог, який зростає особистісно, зростає одночасно і професійно, оскільки в його діяльності значне місце займає особистісний аспект, професійні і особистісні якості в нього взаємопов'язані. Він працює з особистістю і, водночас, і сам є особистістю, яка впливає на особистість клієнта. Головне для психолога – сформувати риси особистісної зрілості у клієнта, а особистісно незрілий психолог не зможе виконати це завдання.

Отже, **мета нашого тренінгу** – розвивати професійно значущі характеристики особистісної зрілості майбутніх психологів.

Завдання тренінгу такі:

1. Створити умови для розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості у майбутніх психологів.
2. Забезпечити засвоєння теоретичних знань з проблеми професійно значущих характеристик особистісної зрілості у майбутніх психологів.
3. Сприяти розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості у майбутніх психологів.
4. Сформувати прагнення до професійного і особистісного зростання.

Категорія учасників: студенти, які навчаються за напрямом «Психологія».

Склад груп: групи були різностатеві; до кожної групи входили студенти одного курсу навчання і однакового віку.

Місце проведення: аудиторія університету – простора кімната зі стільцями, розташованими по колу.

Форма проведення: групові заняття

Частина майбутніх психологів приймали участь у тренінзі за запланованим навчальним навантаженням з навчального курсу «Тренінг особистісного росту». Інші студенти приймали участь у тренінзі в рамках наукового гуртка «На шляху до особистісної зрілості».

Частота занять: один раз в тиждень

Кількість занять: 15 занять: 14 занять для розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів і 1 заняття (останнє) було заключним і спрямовувалося на підведення підсумків тренінгу.

Тривалість занять: 3-3,5 години, з однією перервою через 1,5 години.

Загальна кількість годин: 45 годин

Структура заняття:

1. Вступна частина (привітання).
2. Основна частина (вправи, спрямовані на розвиток професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів).
3. Заключна частина (рефлексія заняття, домашнє завдання).

Тренінг передбачав проведення занять, кожне з яких було спрямовано на розвиток професійно значущих характеристик особистісної зрілості психологів: самоприйняття, позитивна Я-концепція; відповідальність, інтернальний локус контролю; аутетичність; індивідуалізм, самодостатність; незалежність; Его-ідентичність; саморегуляція; інтелектуальність; креативність; прагнення до самоактуалізації; комунікабельність; трансценденція; моральність; психічне здоров'я, відсутність внутрішньоособистісних конфліктів.

Заняття на тему «Его-ідентичність» передбачало розвиток постійної схожості з собою, зі станом внутрішньої рівності індивіда самому собі, з його переживанням себе як цілісності та відчуттям постійного зв'язку з іншими. Заняття на тему «Самоприйняття» підвищувало рівень прийняття свого Я, власних позитивних якостей і недоліків. Заняття на тему «Індивідуалізм» передбачало розвиток максимального вираження власних індивідуальних характеристик, власних думок, почуттів, нонконформізм. Заняття на тему «Комунікабельність» розвивало здатність легко вступати в контакт і відчувати задоволення від процесу спілкування. Заняття на тему «Саморегуляція» сприяло розвитку системи психічного самовпливу з метою свідомого керівництва особистістю своїми психічними станами відповідно до вимог ситуації і доцільності. Заняття на тему «Самостійність» розвивало узагальнену властивість особистості, що проявляється в ініціативності, критичності, адекватній самооцінці і почутті власної відповідальності за свою діяльність і поведінку. Заняття на тему «Аутентичність» підвищувало рівень усвідомлення людиною своїх переживань і відчуттів, доступність їх для неї самої і здатність проживати, випробовувати і виражати їх зовні, у спілкуванні з іншими людьми, якщо ці переживання і відчуття виявляються стійкими. Заняття на тему «Інтелектуальність» розвивало глибину суджень, що виникають як результат активного пізнання дійсності, самостійного осмислення. Заняття на тему «Креативність» підвищувало рівень здібності індивіда породжувати незвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації. Заняття на тему «Моральність» сприяло розвитку дотримання людиною норм моралі, загальнолюдських цінностей, пов'язаних з практичним життям. Заняття на тему «Відповідальність» розвивало визнання себе автором певного вчинку і прийняття на себе його наслідків. Заняття на тему «Транценденція» розвивало властивість виходу за власні межі, за межі реального, переходу від суб'єктивного до об'єктивного, виходу зі сфери свідомості у сферу об'єктивного світу, що відбувається в

ході людської практики. Заняття на тему «Самоактуалізація» сприяло розвитку здатності особистості найбільш повно і вільно реалізовувати свої можливості, максимально самовиражатися. Заняття на тему «Психічне здоров'я» розвивало стан душевного благополуччя, яке характеризується відсутністю хворобливих психічних проявів і забезпечує адекватну умовам дійсності регуляцію поведінки і діяльності.

Теоретичну основу тренінгу розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів складали вправи з психоаналізу, клієнт-центрованої терапії, екзистенційної терапії, трансактного аналізу, драмотерапії, арттерапії (арттерапія малюнком, музикотерапія, бібіліотерапія, драмотерапія та ін.).

Під час тренінгу використовувалися психогімнастичні вправи (в середині тренінгу після емоційно складних вправ для зняття психічного і фізичного напруження) і релаксаційні вправи (в кінці тренінгу для розслаблення учасників). Після кожної вправи проводилася її рефлексія, в кінці кожного заняття – рефлексія заняття в цілому, в кінці тренінгу, на останньому занятті, – рефлексія всього тренінгу. Кожне заняття починалося з привітання, інформаційного повідомлення про відповідну професійно значущу характеристику особистісної зрілості майбутніх психологів. Використовувалися психодіагностичні методики, повчальні притчі, групові дискусії, рольові ігри, творчі завдання, психомалюнки, музикотерапія та ін. В кінці тренінгового заняття учасникам давали домашнє завдання.

Психологічний тренінг особистісного зростання – це певна психологічна дія, заснована на активних методах групової роботи. В ході **тренінгу особистісного зростання** ми використовували такі методи: групова дискусія, рольова гра, психогімнастичні, релаксаційні вправи та ін. Групові дискусії під час тренінгу спрямовувалися на обговорення професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів, наприклад, розкрити зміст понять «самостійність», «відповідальність», «трансценденція» та ін. Часто до обговорення цих питань спонукало прослуховування притч відповідної тематики. Психогімнастичні вправи найчастіше ми застосовували всередині заняття для зняття психічного і фізичного напруження після «емоційно складних» вправ. У рольовій грі учасникам пропонувалося виконати роль згідно з його уявленнями про характер і манери поведінки персонажа, а також ситуацію, яку пропонується розіграти за ролями. Релаксаційні вправи були спрямовані на психічне і фізичне розслаблення, зняття напруги, тому часто релаксація застосовувалася в кінці тренінгу. Тренінг містив як авторські, так і запозичені й модифіковані відповідно до цілей нашого тренінгу вправи, що пропонували інші автори.

Основними принципами участі у роботі тренінгової групи були: довірливий стиль спілкування, звертання один до одного на «ти» і «по імені», без врахування статусу; персоніфікація висловлювань, вживати «Я-висловлювання»; говорити щиро і відкрито; спілкування за принципом «тут і тепер»; конфіденційність усього, що відбувається у групі; активна позиція учасників тренінгу; повага до того, хто говорить; безоціночне ставлення один до одного; приймати себе та інших такими, якими вони є [1, 2, 3].

Очікуваний результат тренінгу: підвищення рівня розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості у майбутніх психологів.

Ефективність тренінгу визначалася шляхом порівняння результатів первинної і вторинної діагностики студентів експериментальної і контрольної груп. У процесі проведення порівняльного аналізу із застосуванням методів математичної статистики доведена ефективність проведеного тренінгу.

Література

1. Корольова К. Психологічний тренінг як засіб особистісного зростання [Електронний ресурс] / К. Корольова // Соціальна психологія. – 2010. – №3(41). – С. 76–84. – Режим доступу: http://www.politik.org.ua/vid/magcontent.php3?m=6&n=84&c=2335

2. Слотина Т. В. Программа тренинга личностного роста / Т. В. Слотина // Психология личности: уч. пособие [для студ. высш. учеб. завед.]. – СПб. : Питер, 2008. – С. 278–303.

3. Шевцова И. В. Тренинг личностного роста / И. В. Шевцова. – СПб. : Речь, 2003. – 144 с.

УДК 378.14 : 54 : 504

О. С. ЖУК
Здобувач Хмельницького національного університету

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ОБСЛУГОВУВАННЯ

Соціологічні та психолого-педагогічні дослідження свідчать про існування у студентської молоді проблем та протиріч, невирішення яких може, у майбутньому, стати «бомбою уповільненої дії» для української економіки.

Найболючішою з них є проблема працевлаштування молоді. Ми живемо у парадоксальний час, коли кожен третій безробітний віком до 21 року – випускник професійно-технічного навчального закладу, кожен п'ятий віком 21-28 років – випускник вищого навчального закладу.

Усвідомлення величезних труднощів, що постають перед молодою людиною, дипломованим спеціалістом при пошуку роботи, призводить, з одного боку, до заниження самооцінки, з іншого – в умовах відсутності засобів до існування – погодження на будь-яку роботу – без трудового договору, контракту, будь-яких соціальних гарантій.

На сьогодні ця проблема здобуває загальнодержавного рівня і є справжньою трагедією українства, адже, навіть в умовах економічної кризи, переважна більшість наших молодих людей прагне навчатись, здобувати вищу освіту. Ми не маємо жодного морального права нехтувати власним інтелектуальним потенціалом – основою економіки, адже, фахівець сфери обслуговування, який завтра буде працювати будівельником, прибиральником або різноробочим – це втрачені роки, непроста праця особистості та викладачів, зруйновані сподівання батьків на краще майбутнє своїх дітей.

Тому важливим завданням вищих навчальних закладів є орієнтація на запити ринку праці, а саме, підготовка висококваліфікованих фахівців, формування у них професійної культури, однією з важливих складових якої є конфліктологічна культура.

Конфліктологічна культура – це якість людини, що виявляється в здатності вирішувати проблеми та долати протиріччя конструктивними способами. Конструктивними (продуктивними) можна назвати такий вихід фахівця з конфлікту, якому властиво: вирішення проблеми з врахуванням інтересів обох сторін; усвідомлена, адекватна ситуації, виважена поведінка; збереження або покращення взаємовідносин між опонентами.

Конфліктологічна культура нетотожна психологічній та комунікативній культурам, хоча тісно з ними взаємопов’язана. Підвищення і розвиток психологічної культури потребує конкретизації у застосуванні до конфліктної взаємодії.

Конфліктологічна культура особистості включає систему цінностей, суті, мотивів, переконання, вказівок, зокрема: позитивне сприйняття світу, інших людей, усвідомлення цінностей тощо, реалізується в ефективному управлінні зовнішніми конфліктами та самоуправлінні внутрішніми з врахуванням особливостей конфліктів та його сторін. На відміну від конфліктологічної компетентності, що спрямована на управління конкретними конфліктами, конфліктологічна культура особистості зорієнтована на широке коло проблем, протиріч та їх творчого вирішення.

Для ефективного формування конфліктологічної культури необхідно підібрати особливі форми роботи, адже даний вид культури не обмежується набуттям знань та вмінь їх використовувати, це побудова особливого внутрішнього світу особистості.

Тому ми пропонуємо використовувати інноваційні технології.

Термін «інновація» означає оновлення процесу навчання та виховання, який спирається, головним чином, на внутрішні фактори [1, с.34].

Поряд з поняттям «інновація» у педагогіці вживається термін «педагогічні технології». У визначенні сутності даного поняття немає єдиного погляду: одні розуміють це як певну систему вказівок щодо використання сучасних методів і засобів навчання; інші цілеспрямоване застосування прийомів, засобів, дій для підвищення ефективності навчання; треті – цілісний процес визначення мети, обґрунтування плану і програми дій та навчальних методів. Кожний з цих підходів має право на існування, бо охоплює різні сторони навчального процесу. Тому існує велика кількість педагогічних технологій [2, с.57].

Отже, «інноваційні технології» – це цілеспрямований системний набір прийомів, засобів організації навчальної діяльності, що охоплює весь процес навчання від визначення мети до одержання результатів. Система ґрунтується на внутрішніх умовах навчання. [2, с.145].

До основних видів інноваційних технологій у процесі формування конфліктологічної культури ми відносимо такі:

– лекція: нетрадиційні види лекцій (проблемна, із заздалегідь запланованими помилками, бесіда, диспут, візуалізація, із застосуванням техніки зворотного зв’язку (інтерактивна лекція) тощо;

– семінарське заняття: тестування, анкетування, складання порівняльних таблиць, понятійні диктанти, круглі столи, мозкові штурми, тощо

– практичні заняття: вирішення проблемних, особистісно-орієнтованих ситуацій, аналіз відео – ситуацій, ділові та дидактичні ігри, тренінгові заняття, дискусійні методи, складання та розв’язання кросвордів, виокремлення на основі атракцій «позитивних» та «негативних» образів тощо.

– робота кураторів та вихователів: виховні години, перегляд та обговорення фільмів, вистав, зустрічі з представниками центру молоді, сім’ї та спорту.

– робота з керівниками практики: аналіз рівня застосування набутих знань та навиків при виконанні обов’язків в професійному конфліктогенному середовищі

Отже, підготовка конкурентоздатного фахівця є складним завданням, що стоїть перед вищою освітою. А це можливо, якщо викладач вміє підібрати види робіт, спрямовані на формування конфліктологічної культури, зокрема, інноваційні технології.

Література

1. Ткаченко Л.П. Підходи до оцінювання знань в умовах застосування інноваційних технологій навчання / Ткаченко Л.П. // Сучасні педагогічні технології підготовки фахівців нового покоління: матеріали IV Міжнар. конф., (Кривий Ріг, квітень 2006р.). – Кривий Ріг, 2006. – С. 207 – 211

2. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник / Фіцула М.М. – К.: Академвидав, 2006. – 352с.
3. Хлебнікова Т.М. Ділова гра як метод активного навчання педагога / Хлебнікова Т.М. – Х.: Основа, 2005. – 76с.
4. Щербакова О.И. Конфликтологическая подготовка специалиста: контекстный подход / О.И. Щербакова // Психологическая наука и образование. 2009. №1. – С. 48 – 54

УДК 372.3.034

С. І. ЗАБОЛОЦЬКА
викладач кафедри психології
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

РОЛЬ СОЦІАЛЬНОГО НАУЧІННЯ У ФОРМУВАННІ МОРАЛЬНИХ ФОРМ ПОВЕДІНКИ ДОШКІЛЬНИКІВ

Дошкільне дитинство є періодом засвоєння перших моральних форм поведінки, які формуються в процесі соціального життя дитини (Д.Ельконін, Г.Люблінська, А.Виноградова). Засвоєння дітьми морально-етичних норм і форм поведінки – провідна складова моральної свідомості. Цей процес розгортається через спілкування дітей з дорослими та однолітками в процесі різних видів діяльності. На основі взаємних співпереживань, загального духовного і душевного настрою в сім'ї у дитини формуються альтруїстичні почуття (самопожертва, переживання, співчуття), які є частиною емоційного досвіду дитини. Такі почуття виникають лише тоді, коли батькам притаманні позитивні моральні якості.

Сучасна маленька дитина дуже пластична, сенситивна, легко навчається. Вона багато може, значно більше, ніж у минулому передбачали психологи і педагоги. Це відкриває перспективи суттєвого збагачення пізнавального змісту програми дошкільного виховання, зокрема значного підвищення рівня морального та естетичного виховання дітей дошкільного віку. Одержані дослідницькі дані свідчать про те, що підвищення ефективності дошкільного виховання потребує врахування вікових психофізіологічних особливостей дитини-дошкільника.

За відсутності цілеспрямованого морального виховання, коли навколишні піклуються лише про задоволення фізичних та психологічних потреб у комфорті, захисті маленької дитини, не привчаючи її з перших років життя до виконання найпростіших обов'язків перед навколишніми, до дотримання найпростіших моральних форм поведінки, невідворотно виникає дитячий егоїзм, що неодноразово описано у літературі з дитячої психології. Збагачення цього досвіду шляхом організації спільного життя та діяльності маленької дитини, яке спонукає її співпрацювати з іншими дітьми і дорослими, веде до того, що емоції і прагнення дошкільника набувають нового змісту, переростаючи у співчуття іншим людям, у переживання чиєїсь радості і суму як своїх власних, що складає необхідну афективну основу для більш складних моральних стосунків, які формуються пізніше.

Дитина наполегливо та активно пізнає навколишній світ у грі, створюючи уявні, моделюючі ситуації, вона разом з однолітками засвоює систему стосунків між людьми у процесі виробництва [7]. У дитини формується бажання включитись у реальну спільну з дорослими діяльність, вийти із ролі маленької. Проте дорослі залишаються для дитини всемогутніми і неосяжними, вони можуть пристикувати та карати. Так, за Е.Еріксоном, закладаються нові внутрішні інстанції поведінки – совість та моральна відповідальність за свої думки та вчинки. Саме на цій стадії, як на жодній іншій, дитина готова швидко й наполегливо вчитись всього нового [7,С.124-125].

Так, Т.Поніманська акцентує увагу на тому, що показником вихованості дитини є поведінка, яка відповідає духові моральних принципів і норм. Крім того, саме через моральну поведінку буде реалізовуватися діяльнісний компонент поняття «поваги і шани до дорослих», що складається з гуманних учинків дітей стосовно батьків, ровесників, молодших та інших дорослих: привітність, турбота, надання допомоги, чуйність та ін.

Дитина морально зростає, в ній утверджуються гуманні позиції лише тоді, коли сама вона активно діє. Керувати процесом морального становлення особистості дитини в цілому – означає соціально організувати діяльність дошкільника, створювати умови для виявлення поваги до інших, щоб дитина практично, через власні дії та задоволення від їх результату відчувала значущість та необхідність виявлення шанобливого ставлення [6] Проте, моральне становлення, стосунки і спілкування нерозривні. « Спілкування, – за словами О. Матвієнко, – зовнішня сторона взаємин людей, реальне буття взаємин» [5,С.41]. У процесі спілкування здійснюється обмін ідеями, інтересами, «передача» рис характеру, форм поведінки, формуються установки моральної поведінки.

Незаперечним є той факт, що особистість дитини формується у процесі постійних стосунків з іншими людбми. Зокрема, О.Ф. Лазурський вважав, що «індивідуальність людини визначається не тільки своєрідністю її внутрішніх психічних функцій…, але й не менше її стосунками з навколишніми явищами» [4,С.239].

У плані досліджуваної проблеми важливими є погляди зарубіжних психологів. Так, представники теорії соціального научіння Н.Міллер та Дж.Долард вважали, що будь-якої форми поведінки, зокрема проявів її моральних форм можна набути через її наслідування. Завдання батьків вони вбачали в соціалізації дітей, в підготовці їх до життя, і особливу роль у цьому процесі відіграє мати, яка подає перший приклад людських стосунків.

Стосунки між батьками і дітьми в рамках цієї концепції вивчав американський психолог Р.Сірс. Він вважав, що природу дитячого розвитку визначає практика дитячого виховання [2]. Центральним компонентом научіння у першій фазі Р.Сірс вважає психологічну залежність, яка проявляється у тому, що дитина боїться бути одна і прагне привернути до себе увагу. Залежність є складною мотиваційною системою, яка не вроджена, а формується і є ефективною засадою виховання у дитини правил соціального життя. У результаті взаємодії дитини з матір'ю виробляються такі вторинні підкріплення, як посмішка, дотик, слова та відповідна реакція на них, а також соціальні очікування. І дитина, і мати відповідають на позу, посмішку, тембр голосу саме тими реакціями, які відповідають очікуванням іншого [1,С.50]. Основна ідея концепції полягає у тому, що розвиток дитини – це результат практики виховання та научіння.

Багато прихильників знайшов також біхевіористичний підхід в рамках теорії соціального научіння. Так, Б.Скіннер [3] вважає, що поведінка людини повністю визначається впливом зовнішнього середовища. Ймовірність того, що певний акт поведінки повториться знову, вважає Б.Скіннер, залежить від підкріплення, яке підсилює поведінку та може бути як позитивним (дитина виконує моральні форми поведінки, щоб отримати похвалу дорослих), так і негативним (дитина виконує моральні форми поведінки, щоб уникнути покарання).

Аналіз теорії підкріплень розглядались й у вітчизняній психології. Так, М.Савчин описував проблематику механізму післявчинкового переосмислення, який ґрунтується на ідеї позитивного підкріплення. «Становлення моральної поведінки опосередковано дією механізму післявчинкового переосмислення – пише М.Савчин – Цей вид керування полягає у позитивній оцінці, схваленні вже здійснених відповідальних вчинків, підтримці та спонуканні вихованця до самоаналізу поведінки. Простим типовим життєвим прикладом є ситуація, коли дитина звільнила сидяче місце в автобусі старшому, а він сказав слова вдячності і похвали, що є значним мотиваційним стимулом, що підкріплює правильну поведінку. Відкладене у часі підкріплення дає змогу, дитині, зокрема старшій, самостійно переживати, обмірковувати власний вчинок на основі відомих їй моральних вимог, правил та норм. Подібні ситуації, які досить часто зустрічаються в різноманітних обставинах людського співжиття, мають використовуватися для підкріплення соціально позитивної поведінки особистості» [8].

У формуванні моральних форм поведінки в дошкільників важливу роль відіграє вихователь. У зв'язку з цим виділимо основні психолого-педагогічні і соціальні умови ефективності виховного впливу на моральні форми поведінки в дошкільників: 1)врахування вихователем широкої системи детермінант педагогічного впливу на поведінку дошкільника: умови та стосунки в сім`ї, індивідуальні та вікові особливості, особливості ситуації та стосунків між вихователем (суб`єктом) та дошкільником, актуальні потреби та переживання; 2)високий гуманістичний потенціал особистості вихователя: а) культивування діалогічного спілкування; б) гуманна система ціннісних орієнтацій; 3)врахування вихователем дії психологічних механізмів зараження, наслідування, ідентифікації, мотиваційного опосередкування, механізмів захисту «Я»; 4)оптимальне співвідношення між контролем, вимогою, оцінкою та надання самостійності й емоційної підтримки дошкільнику в процесі виконання ним моральних завдань; 5)педагогічний вплив найефективніший, коли він перетворюється у міжособистісну взаємодію вихователя та дитини. Кожна із взаємодіючих сторін стає причиною змін іншої і, як наслідок, одночасного впливу іншої.

Виховання моральної поведінки передбачає повідомлення дітям інформації про форми моральної поведінки. Повідомлення інформації про ті чи інші форми поведінки досягає мети за умови індивідуального підходу, ефективність якого залежить від врахування всіх складових особистості (когнітивної, спонукальної, емоційної, вольової) як об'єкта педагогічного впливу.

Вихователь повинен цілеспрямовано створювати умови для розгортання внутрішньої роботи вихованця, спрямованої на моральне самовдосконалення, і втілення її результатів у моральній поведінці, в т.ч. у діяльності з морального вдосконалення іншого.

Отже, розвиток моральних форм поведінки неможливий поза взаємодією з іншими людьми, їх наслідування, оскільки дії навколишніх можуть сприяти реалізації моральних форм поведінки. Для цього оточуючі самі повинні поводитися морально, у дошкільних установах має культивуватися моральна поведінка, а в засобах масової інформації пропагуватися моральні норми.

Література

1. Бобнева М.И. Соцеальные нормы и регуляция поведения. – М.: Наука, 1978. – 311с.

2. Как построить свое «Я». Под ред. В. П. Зинченко. – М.: Педагогика, 1991. – 136 с.

3. Карпенко З.С. Психологічні основи аксіогенезу особистості: Дис...д-ра психол.н., 19.00.07 /НПУ. – К.,1999. – 443с.

4. Лазурский А.Ф. Избранные труды по психологии / А.Ф. Лазурський. – М.: Наука, 1997. – 446 с. (Серия: Памятники психологической мысли).

5. Матвієнко О.В. Основи виховання моралі у молодших школярів. – К.: Стилос, 1999. – 232 с.

6. Помінамська Т.І. Моральне виховання дошкільників. – К.: Вища школа, 1993. – 111 с.
7. Развитие общения дошкольников со сверстниками / Под ред. А.Г. Рузской. – М: Педагогика, 1989. – 216 с.
8. Савчин М.В. Психологія відповідальної поведінки. – К.: Україна-Віта, 1996. – 130 с.

УДК 371. 034 – 057. 874

М. І. ЗАМІЩАК
Аспірант, викладач кафедри психології
Дрогобицького державного педагогічного університету ім. Івана Франка

МОРАЛЬНА САМООЦІНКА МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК ПРЕДМЕТ ПРОФЕСІЙНОЇ УВАГИ ПЕДАГОГА

Науково-психологічне вивчення проблеми становлення моральної самооцінки свідчить, що в звичайних умовах нерідко виникають розбіжності між правильним вербальним відтворенням моральних знань і реальною поведінкою, що свідчить як про неадекватне усвідомлення моральних імперативів, так і відсутність їх особистісного сенсу. Багато психологів та педагогів, що займалися дослідженням даної проблеми, констатують факти недостатнього практичного досвіду молодших школярів щодо втілення наявних у неї моральних знань про власну регуляцію поведінки на основі моральної самооцінки. Однією з причин такого стану справ є, нашу думку, досить низький рівень ефективності використовуваних педагогічних технологій роботи в цьому напрямі; недостатня обґрунтованість існуючих підходів до розв'язання даного завдання. Саме тому постала необхідність систематизувати й поглиблено вивчити дану проблему, що дозволило нам адекватніше підійти до вивчення проблематики визначення психологічних умов становлення моральної самооцінки молодшого школяра.

Не дивлячись на теоретичне визначення значущості і пріоритетності розвивальної педагогічної взаємодії, що ґрунтується на діалозі з дитиною, в практиці системи освіти спостерігається педагогічна безпорадність, авторитарність, маніпулювання дітьми з боку вчителів. При цьому, багато педагогів у загальному знайомі з різними філософськими і психологічними теоріями, дослідницькими розробками і навчальними програмами демократичної, гуманістичної, альтруїстичної, ненасильницької взаємодії з дітьми. Вони також погоджуються з необхідністю суб'єктивного, розвивального, поважаючого, а не травмуючого і блокуючого активність дитини педагогічного спілкування, але практично їх не реалізовують. Педагоги не здійснюють повноцінної взаємодії з дітьми, що відповідає їх моральній самооцінці і часто застосовуються способи, що гальмують суб'єктну, самосуб'єктну активність. Їх спілкування є часто емоційно нейтральним, холодним або, навіть, негативним.

Становлення моральної самооцінки молодшого школяра відбувається за планомірного, цілеспрямованого впливу на моральний розвиток людини через організацію умов, в яких формуються її когнітивна, емоційна, світоглядна, духовна сфери та поведінка відповідно до моралі суспільства, загальнолюдських цінностей та духовних імперативів. Виховання учня відбувається в сім'ї, школі, оточенні друзів, на вулиці. Завдяки їхній детермінуючій ролі здійснюється як конструктивний, так і деструктивний вплив, тобто у виховному процесі вплив на моральний розвиток особистості відбувається як цілеспрямовано, доцільно, так і стихійно.

Р.Бернс [1], аналізуючи велику кількість досліджень американських авторів, зазначає, що на межі дошкільного і молодшого шкільного віку відбувається якісний стрибок в розвитку самооцінки. Очевидно, що оцінка самого себе не існує ізольовано від уявлень про самі моральні якості. Тому, моральну самооцінку слід розглядати в аспекті загального морального уявлення про себе. Моральну самооцінку ми визначаємо як процес оцінювання дитиною своїх морально-духовних якостей, моральних знань, навичок і вміння ідентифікувати себе з образом позитивних чи негативних морально-оцінних еталонів, незалежно від різних умов, ситуацій.

У зв'язку з цим педагог повинен адекватно уявляти та вміти аналізувати зміст моральних понять, виявляти їх системний зв'язок і розробити методику засвоєння їх учнями. Особливо важливо спонукати молодших школярів до вербалізації змісту та особистісних смислів моральних ідеалів, норм, вимог. Це є мотиваційною основою моральної поведінки й важливою умовою адекватної реалізації моральних знань на практиці, у найрізноманітніших ситуаціях. Якщо практичний досвід недостатній, сформовані поняття засвоюються неглибоко, поверхнево.

Вчитель повинен бачити у поведінці учня як позитивні, так і негативні зміни дає йому можливість своєчасно і ненав'язливо розгортати виховні впливи на нього. Одночасно для педагога важливим видається питання його особистої ідентичності, автономності, які сприяють конструктивному розумінню особистості молодшого школяра. Якщо він поціновує свободу, здатний бути несхожим на інших, володіє самоповагою, то він вільно відчуває, що здатен глибоко розуміти іншого, не втрачаючи самого себе.

Водночас потрібно зважити, що становлення моральної самооцінки особистості грунтується не тільки від прийняття вчителем дитини, а й від прийняття дитиною вчителя. Якщо учень не сприймає

вчителя, це сигнал до того, що дії не мають узгодження, що педагог не здатен впливати на моральний розвиток учня. Сприймаючи та спілкуючись з учнем, як з партнером гідним поваги, потрібно визнавати за ним право на власну позицію, що формує в дитини такі якості моральної особистості, як самоповагу, неповторність, індивідуальність, унікальність.

Збагачуючи морально-духовний світ учнів, треба намагатися, щоб процес спілкування носив характер творчого мислення. Для цього учитель повинен прагнути адекватно сприйняти думки і переживання учнів з приводу моральних проблем. При цьому досягнути вершин творчості можна, коли здібності особистості піднімаються до моральних здібностей. В основі останніх, лежать віра, надія і любов. Віра вчителя в учня повинна корінитися не на оцінці знань учня, а в його особистісних цінностях, почуттях і прагненнях. Вірити в учня – значить зробити його реальним предметом своєї професійної діяльності, своєї любові. Одночасно, любов до учня є і найглибиннішим джерелом моральності. Це передбачає досягнення в розвитку педагогічних здібностей до рівня духовних. Адже там, де починається любов до учня, закінчується байдужість і проявляється віра. Доречними видаються слова Д. Райнсома: «добрі» вчителі відрізняються від «поганих» за такими характеристиками: приязне ставлення до учнів, орієнтація на дітей у навчанні, високе вербальне розуміння, емоційна стабільність, інтерес до контактів і відкритість у спілкуванні, сердечність і доброзичливість, відповідальність і діловитість» [5, с.38].

Спрямованість особистості педагога у міжособистісних взаєминах з молодшим школярем повинно розгортатися в межах емпатійного розуміння останнього. Сутність такого розуміння полягає у здатності педагога сприймати особистість учня як таку, що знаходиться у процесі постійно морального зростання. Саме педагог повинен зуміти зрозуміти, передбачити, упізнати у учневі особистість, якою він повинен стати. З таким емпатійним розумінням, педагог утверджує молодшого школяра в самому собі, а потім у ньому самому з його потенційними можливостями. Лише таке розуміння утверджує молодшого школяра як моральну особистість, яка здатна до творчого розвитку власного внутрішнього світу та морально оцінювати себе. Глибоке співпереживання внутрішнього світу школяра, адекватне відображення його особистісних якостей, мотивів поведінки залежить ще і від такого утворення, як емпатійна проникливість. Дана психологічна здатність дає змогу педагогу через узагальнення, швидку актуалізацію досвіду осягнути сутність моральних вчинків молодших школярів.

Як показують спостереження, досить часто педагоги, виконуючи свою посередницьку роль в передачі моральних цінностей, установок, норм, ідеалів необ'єктивно оцінюють моральність дитини, займають щодо неї визначену позицію – ведучого, організатора, вихователя, ставляться до дитини як до об'єкта впливу, а не як до суб'єкта моральної свідомості та моральної поведінки. Орієнтація на адаптивну активність дитини в сфері моралі неминуче призводить до виникнення психологічної симптоматики – прагнення захиститися, не брати на себе відповідальність, не проявляти надситуативну активність в моральних ситуаціях. Це в кінцевому підсумку негативно впливає на розвиток моральної самооцінки молодшого школяра.

І, навпаки, забезпечення активності молодшого школяра в моральних ситуаціях (як вербально, візуально представлених чи реальних) полягає у наданні свободи вибору, самостійності, творчості в моральній саморегуляції, що є сприятливим чинником розвитку як моральності суспільства, так і індивідуальності. Для соціуму позитивний ефект полягає у ствердженні моральних принципів, стосунків, а для особистості – в розвитку довіри до людей, розширення свободи і відповідальності. У цьому контексті головна мета і професійне завдання педагога повинні бути переосмисленні через функцію організатора (спочатку в ролі керівника, наставника, а згодом, в ролі порадника, товариша) моральної поведінки та стосунків.

Педагогічний досвід використання ефективних методів розвитку моральної самооцінки молодшого школяра, що відображає взаємозв'язок всіх психічних процесів і об'єктивно проявляється в поведінці і особистості загалом, може бути сформульований наступним чином: 1)справжній педагог поряд із вагомим запасом знань повинен знати психологічні особливості розвитку моральної самооцінки та закономірності їх становлення і розвитку моральної особистості загалом; 2)моральна вихованість самого педагога як суб'єкта моральної поведінки; 3)організація життя учнів у школі, класі і практичної їх діяльності, яка забезпечує застосування і перевірки істинності норм і правил моралі; 4)включати учня в активну і самостійну діяльність, ставити його в позицію суб'єкта моральної поведінки, моральних колізій, самостійно розв'язувати ситуації, організовувати цю діяльність так, щоб учень відкрив для себе суть моральних норм, правил, фактів; 5) використання в навчальній і позаурочній виховній роботі постановки проблемних питань моралі, вимагають ситуацій від учнів самовизначення, оцінки, узагальнення, тощо; намагатися, щоб відповідна раціональна інформація підкріплювалася конкретними прикладами вчинків як вербально представлених, так і тих, свідками яких були учні або самі були їх суб'єктом; 6) застосування різноманітних видів виховної роботи для формування в учнів системи моральних знань, цінностей, норм, ідеалів; 7)створення умов для морального самоствердження і саморозвитку учнів під час виконання конкретних завдань, обов'язків, враховування індивідуальних та вікових особливостей. При обговоренні конкретних моральних ситуацій дітям необхідно давати можливість самостійно аналізувати мотиви вчинку, диференціювати добро і зло, виражати своє ставлення до суб'єкта вчинку; 8) педагог має чітко усвідомлювати ідеали, які він культивує для дітей і самому відповідати цим ідеалам; 9)реалізація вчителем як прямих, так і опосередкованих виховних впливів, прямого та опосередкованого підкріплення моральних

суджень, переживань та вчинків; 10) у міжособистісних взаєминах педагога з школярами домінуючою мусить бути настанова на повне прийняття його морального Я з усіма його позитивами і вадами; 11)використання педагогом емоційно збагаченого діалогу, що передбачає постійний психологічний контакт з молодшими школярами, культивування справедливості і безумовне прийняття його особистості; 12)врахування педагогом індивідуальних особливостей моральної самооцінки молодшого школяра як своєрідне творення образу її морально-ціннісного Я, який інтенсивно розвивається.

Література

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Бернс Р. – М.: Прогресс, 1986. – 429с.

2. Божович Л.М. Личность и ее формирование в детском возрасте / Божович Л.М. – М. : Просвещение, 1968. – 179с.

3. Захарова А.В. Боцманова М.Е. Как формировать самооценку школьника./ Захарова А.В., Боцманова М.Е. // Начальная школа. – 1992. – №3. – С. 58-65.

4. Каирова И.А. Нравственное развитие младших школьников в процессе воспитания./ Каирова И.А. – М. : Просвещение, 1979. – 68 с.

5. Райгородский Д.Я. Психология личности./ Райгородский Д.Я. Т.1. Хрестоматия. – 2-е изд. – Самара : Изд.Дом «Бахрах-М», 1999. – 448с.

УДК 373.5 : 377.3 (477)

О. В. ЗАМЛИНСЬКА
Гуманітарно-педагогічна академія, м. Хмельницький

ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДИРЕКТОРІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ СІЛЬСЬКИХ ШКІЛ

В умовах сільської загальноосвітньої школи професіоналізм і компетентність працівників освіти є потужним двигуном реформування сучасного суспільства й перетворення школи. Освіченість, уміння опановувати знаннями й високі моральні якості особистості повинні перебувати в постійному розвитку й удосконаленні. Успішна реалізація різносторонніх функцій діяльності директора як керівника й провідного педагога вимагає наявності в нього певних функціонально-психологічних і соціально-педагогічних знань, умінь і особистісних якостей, що у сукупності являють собою його професійну компетентність.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що проблема теорії управління, аналіз особистості і діяльності керівника школи була та залишається актуальною для педагогіки та психології. Наукові аспекти достатньо широко розглянуто в працях багатьох педагогів і психологів, зокрема, І.Батракової, Ю. Васильєва, Ю. Конаржевського, М. Кондакова, В. Кричевського, В. Куценко, В. Лазарєва, О. Лебедєва, В. Максимова, А. Мойсеєва, А. Орлова, Ф. Паначіна, М. Поташніка, та ін. Ці дослідження допомогли побачити типові проблеми в діяльності керівників, виявити їхню природу, визначити роль і місце в розвитку системи освіти.

Разом з тим необхідно зазначити, що в сучасній педагогічній науці недостатньо вивченими залишаються конкретні педагогічні умови, що сприяють удосконаленню професійної компетентності директора загальноосвітньої сільської школи. Адже його повинен характеризувати не тільки високий рівень професійних знань, умінь і навичок, але й готовність до творчого перетворення своєї діяльності. Ситуація на селі різко змінилася, спостерігається витік учительських кадрів та й результати атестації педагогічних кадрів показують, що рівень професійної компетентності директора школи не відповідає сьогоднішнім вимогам.

Теоретичні результати нашого дослідження полягають у визначенні сутності професійної компетентності директорів загальноосвітніх сільських шкіл. При визначенні даної характеристики ми виходили з наступних теоретичних положень:

– компетентність – професійний еталон, заданий суспільством; в ній відображено очікування від представника конкретної професії та одночасно його професійні обов’язки і можливості;

– компетентність педагога співвідноситься з професійним досвідом та професійною підготовкою. У процесі професійної підготовки вона починає складатися, цілеспрямовано формуватися, а в процесі професійної педагогічної діяльності відбувається її подальше становлення через набуття додаткових компонентів, уточнення, зміцнення, автоматизація, тих що існують;

– професійна компетентність – це професійний ресурс педагога, сформований (створений, накопичений) ним, головним чином, за період навчання у вищому навчальному закладі;

– професійна компетентність директора школи – інтегроване утворення, що складається з професійно заданих компетенцій;

Професійна компетентність охоплює: знання механізмів та закономірностей прояву психічних особливостей суб’єктів педагогічної взаємодії, усвідомлення власних особливостей, які допомагають (або заважають) успішно діяти у світі різного роду відносин, в тому числі професійних, сформованих на основі

вказаних знань професійні уміння. Практичні уміння, сформовані на базі теоретичних знань, є важливим показником професійної компетентності.

Отже, професійну компетентність директора загальноосвітньої сільської школи ми розуміємо як інтегральну професійно-особистісну характеристику, що визначає готовність і здатність виконувати педагогічні й управлінські функції в нових умовах відповідно до службового статусу

Поняття компетентності інтегрує когнітивний, мотиваційний, етичний, соціальний і поведінковий компоненти. Бути компетентним – значить уміти мобілізувати у даній ситуації набуті знання і досвід.

У структурі ключових професійних компетентностей керівників школи, ми разом з А.Марковою, виділяємо:

– спеціальну компетентність – опанування власне професійної діяльності на досить високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток;

– соціальну компетентність – опанування спільної професійної діяльності, схильність до співробітництва, соціальна відповідальність за результати своєї професійної праці; особистісну компетентність – володіння прийомами особистісного самовираження і саморозвитку, засобами протистояння професійним деформаціям особистості;

– індивідуальну компетентність – володіння прийомами самореалізації й розвитку індивідуальності в рамках професії, готовність до професійного росту, здатність до індивідуального самозбереження, уміння не піддаватися професійному старінню, уміння організувати раціонально свою працю без перевантажень.

Особливо важливою у професії керівника школи є його освітня компетентність, що забезпечує змістову і технологічну сторони професійно-особистісного росту керівників. Освітня компетентність передбачає сформованість «Я-концепції» керівника та її регулюючу роль у безперервній професійній освіті, готовність до безперервного професійно-особистісного саморозвитку, освітню продуктивність. Прогнозування розвитку професійної компетентності керівника може спрямовуватися за допомогою освітнього самовизначення (прийняття себе як об’єкта безперервної професійної освіти) і професійно-особистісного саморозвитку засобами освітньої діяльності. Оволодіння названими ключовими компетентностями означає, по суті, зрілість керівника школи в професійній діяльності.

Для визначення рівнів сформованості професійної компетентності директора загальноосвітньої сільської школи нами використано такі методики: «Методика вивчення та аналізу професійної компетентності керівників закладів освіти», анкета «Мотиви самоосвіти», методика «Чи здатні ви організувати свою діяльність і діяльність інших?» , методика «Бар’єри педагогічної діяльності».

Перша методика являє собою блок анкет, що складаються з питань, спрямованих на виявлення кваліфікації керівника. Наведемо приклад однієї із них.

Анкета 1.

1. Прізвище, ім’я по батькові
2. Назвіть посаду, яку Ви займаєте
3. Ви працюєте за контрактом? Так, ні (необхідне зазначити).
4. Чи маєте Ви освітньо-професійну кваліфікацію магістра за спеціальностями: «Освітній менеджмент», «Кадровий менеджмент», «Менеджмент організацій», «Керівник навчального закладу»? (Необхідне підкреслити.)
5. Якщо у Вас є інша управлінська кваліфікація, вкажіть, будь-ласка, яка.
6. Ваша спеціальність відповідно до диплому.
7. Ваша кваліфікаційна категорія як учителя: вища, перша, друга, спеціаліст (необхідне підкреслити).
8. Чи одержали Ви спеціальну управлінську підготовку до призначення на посаду? Так, ні (необхідне зазначити).
9. Чи підвищували Ви професійну кваліфікацію як директор протягом останніх п’яти років? Так, ні (необхідне зазначити).
10. Вкажіть форму підвищення кваліфікації, яка б, на Вашу думку, більш якісно сприяла підвищенню Вашої професійної компетентності як директора.

Методика «Мотиви самоосвіти» дозволяє з’ясувати, що спонукає директорів загальноосвітніх шкіл розвивати свою професійну компетентність.

Методика «Чи здатні ви організувати свою діяльність і діяльність інших?» допомагає визначити, чи наявні задатки лідера у керівника навчального закладу (удається раціонально організувати не тільки свою діяльність, але й діяльність оточуючих людей), чи має він владний характер і болісно сприймає, якщо «диктують» якісь умови; чи характерна для нього мінливість.

Методика «Бар’єри педагогічної діяльності» спрямована на виявлення здатності керівника навчального закладу до саморозвитку.

На основі цих методик ми можемо визначити, які рівні професійної компетентності притаманні директорам загальноосвітніх сільських шкіл.

Розвиток професійної компетентності керівника загальноосвітньої сільської школи підвищиться за умов формування потреби в професійному рості, що зумовлює розвиток професійних інтересів;

удосконаленні здатності ставитися рефлексивно до своєї педагогічної діяльності й прагненням до самовдосконалення та оптимізації програми й моделювання процесу професійно-психологічної підготовки кадрового директорського корпуса в системі підвищення кваліфікації.

Література

1. Васильченко Л.В., Гришина І.В. Професійна компетентність керівника школи / Л.В. Васильченко, І.В. Гришина. – Харків: Вид. група «Основа», 2006. – 208 с.

2. Дивак В.В. Професійне становлення методистів у закладах післядипломної освіти педагогічних працівників: Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01/В.В. Дивак – К.: АПН України, Ін-т педагогіки, – 1999.– 17 с.

3. Дьяченко Б.А. Розвиток професіоналізму молодого вчителя в системі післядипломної освіти: Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / Б.А. Дьяченко. К.: АПН України ЦІППО. – 2000.– 19 с.

4. Луговий В.І. Управління освітою: Навч. посібник/ Луговий Володимир Іванович. – К.: Вид-во УАДУ, 1997. – 302 с.

5. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональности учителя/ Аэлита Капитоновна Маркова // Сов. педагогика. – 1990. – №8. – 82-88.

УДК 316.34

Т. Й. ЗАХАРОВА
Хмельницький національний університет

ЕКОНОМІЧНА СОЦІАЛІЗАЦІЯ МОЛОДІ

Актуальність дослідження економічної соціалізації молоді зумовлена, перш за все, необхідністю вирішення задач, що пов’язані із входженням молодого покоління в соціально-економічний простір, засвоєнням системи економічних норм та цінностей. Ринкова економіка сучасної України здатна функціонувати через такого суб’єкта економічних відносин, особистісні риси якого узгоджувались би з принципами лібералізації виробництва, фінансів, пріоритету приватної власності.

Сучасні дослідження економічної соціалізації розпочалися на Заході у 1950-ті роки в межах економічної психології. Відтоді у фокусі уваги науковців постала ціла низка проблем, які стосуються різних аспектів економічної соціалізації особистості. Так, досліджувалось питання стадійності економічної соціалізації дітей (А.Страусс, К.Данзінгер, Р.Саттон), визначались зовнішні фактори, що впливають на цей процес, зокрема – національні і регіональні особливості, вік, стать, класова належність (Г.Маршалл, Л.Макрудер, А.Фьонем, П.Томас, М.Сігал та ін.), вікові особливості економічної соціалізації (Х.Діттмар).

Якщо західними спеціалістами процес економічної соціалізації досліджується більш як півстоліття, то у вітчизняній науці його вивчення тільки розпочинається. В середині 1990-х років з’явилися праці українських дослідників, виконані у межах психології управління, в яких аналізуються проблеми економічної психології (В.Вітлинський, Ю.Дайновський, П.Друкер, А.Кисельов, В.Лозниця, Г.Щокін та ін.), людського фактору в економіці (В.Лагутін), психології підприємництва (В.Рибалко), підготовки учнівської молоді до життя та діяльності в умовах ринкової економіки (Н.Побірченко) тощо.

Однак вперше проблема економічної соціалізації в Україні почала досліджуватися в Інституті психології ім. Г.Костюка АПН України співробітниками лабораторії соціальної психології у 2000 – 2004 роках в межах загальної проблематики особливостей соціалізації учнівської та студентської молоді в умовах трансформації суспільства (Г.Авер’янова, О.Лавренко, Г.Ложкін, В.Москаленко).

В ході названих досліджень увага зосереджувалась на особливостях економічної соціалізації молоді, розглядалися такі питання, як ставлення учнів, студентів до економічних реформ в Україні, їх економічна поінформованість, уявлення про бізнес, багатство, роль грошей у життєдіяльності людини.

Зокрема, проведені дослідження виявили, що «студенти мало обізнані в економічній сфері, і, головне, щодо центрального питання економіки – власності. Вони бачать її спрощено, «необ’ємно», в структурі образу вичленяючи поверхневі зв’язки між складовими, не розуміючи більш глибоких причинно-наслідкових зв’язків» [1, с.298]. Крім цього зафіксована недостатня обізнаність студентів у способах володіння як таких, у тактиці вибудовування відносин власності, неусвідомленість своєї ролі як суб’єкта цих відносин. Переважна більшість студентів бачить власність, щонайперше, в категоріях пасивного володіння нею, а в же потім – бачать можливості і здатність розпоряджатись нею [1, с.297].

В ході дослідження, здійснюваного лабораторією соціальної психології Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України, було обґрунтовано положення про те, що показником економічної соціалізованості особистості є її економічна культура [2, с.55].

Це дослідження можна вважати першою спробою масштабного вивчення особливостей такого багатоаспектного процесу, як входження молодої людини в економічну сферу суспільства.

Передусім слід зазначити, що в широкому розумінні економічну соціалізацію особистості можна розглядати як процес її входження в економічну сферу суспільства, формування у неї економічного мислення, як процес інтеріоризації нової реальності, що включає пізнання економічної дійсності, засвоєння економічних знань, набуття навичок економічної поведінки. Особистість «засвоює економічний досвід суспільства, систему соціальних і економічних цінностей і, активно перетворюючи його, стає економічним суб' єктом даного суспільства» [3, с. 29].

Структура процесу економічної соціалізації може включати різну кількість компонентів (залежно від специфіки наукового підходу). Серед основних компонентів можна назвати когнітивний, ціннісний (ціннісно-нормативний) і поведінковий.

Так, когнітивний (чи пізнавальний) компонент визначається через систему економічних уявлень, образів, понять як елементів економічної свідомості, що формуються за допомогою чинників мікро– і макросередовища. Ціннісний компонент включає ціннісні орієнтації, моральні і культурні норми особистості, що регулюють її стосунки з об'єктами і суб'єктами економічного життя суспільства. Поведінковий компонент включає не лише готовність до різноманітних видів економічної поведінки, але і уподобання, типові стратегії, стереотипи такої поведінки.

Чинники економічної соціалізації можуть бути розглянуті як різні умови формування і розвитку економічної свідомості і поведінки особистості. Серед них виділяють макро– і мікросоціальні чинники, пов'язані з економічними відносинами в суспільстві. Перші з них розглядаються як способи організації економічного життя, детермінуючі особливості громадських відносин.

Проте слід особливо відмітити, що на процес соціалізації молодої і зрілої особистості названі чинники впливають нерівнозначно, оскільки в першому випадку структура особистості є менш стійкою, ніж друга. Істотниі зміни в ціннісній структурі дорослих людей вимагають більшого часу і сили впливу чинників, передусім, – макросередовища.

На молодих людей, що формуються, великий вплив здійснює мікросоціальне середовище, агенти первинної соціалізації, включаючи референтні групи. Вони чинять на молоду людину прямий вплив, формують ціннісні установки і поведінкові реакції. В процесі соціалізації молоді відбувається поступове заміщення батьків групою ровесників, тобто джерела зразків соціалізації переносяться з сім'ї в іншу референтну групу.

Таким чином, інтерес до особливостей економічної соціалізації молоді обумовлює потребу в уважному вивченні передусім мікросоціальних чинників її економічної соціалізації і, зокрема, економічної освіти і економічного виховання в сім'ї.

У широкому сенсі під економічною освітою слід розуміти процес і результат засвоєння економічних знань і умінь, формування особистісних якостей, економічного мислення, що сприяють включенню особистості в соціально-економічні стосунки у суспільстві.

Серед основних завдань економічної освіти виділяють: навчальні (знайомство з елементарними економічними поняттями), виховні (формування у молоді економічно значимих якостей, соціально цінної мотивації на участь в учбовій і трудовій діяльності) і розвиваючі (розвиток економічного мислення, економічної самосвідомості, здібності до морального вибору в ситуаціях, пов'язаних з економічною діяльністю тощо).

Завдання сімейного економічного виховання полягають у формуванні добросовісного відношення до господарчо-побутової, учбової та іншим видам праці, виробленню уміння раціонально вести господарство, економно витрачати час і грошові кошти сім'ї і т.ін.

Традиційно вважається, що в сім'ї навчання менш виражене, ніж виховання, тому найчастіше використовується термін «сімейне виховання», а не «сімейна освіта». Говорячи про сімейне економічне виховання, не можна стверджувати, що знайомства підростаючого покоління з елементарними економічними поняттями в сім'ї не відбувається. Проте відмінності є як у формі і методах навчання, так і в його змісті. Наприклад, економічна інформація, що отримується у ВНЗ, більше організована і структурована на відміну від тієї, яку отримує молоде покоління в спілкуванні з батьками. Крім того, зміст економічної освіти у ВНЗ, на відміну від сімейного економічного виховання, включає вивчення не лише тих явищ, з якими стикається молода людина у своєму реальному житті, але і тих, які існують в абстрактній формі.

По суті роль кожного з вищеперелічених чинників визначається тим, чиї цінності засвоює особистість, що формується, – сім'ї, школи, інституту, однолітків або якогось іншого співтовариства. Як зазначають А.Л.Журавльов і Т.В. Дробишева, «батьки стають референтним джерелом вибору цінностей і моделей поведінки в тих областях, в яких соціальні норми більш стабільні. Звідси можна припустити, що різкі зміни в громадській економічній системі знижують соціальну роль сім'ї. Таким чином, в період економічних перетворень на перший план висуваються інші чинники економічної соціалізації, наприклад, спілкування з однолітками, процес освіти у ВНЗ, перегляд телепередач і реклами, читання журналів і книг і таке інше [3, с.33-34].

Економічна освіта і економічне виховання як зовнішні чинники економічної соціалізації по-різному впливають на процес формування економічної культури молодого покоління. Економічне виховання в сім'ї за допомогою основних детермінант (структура сім'ї, цінності, установки, очікування, норми і тому подібне) готує особистість до тих змін в структурі її ціннісних орієнтацій, які надалі можуть відбуватися в умовах цілеспрямованого впливу економічної освіти. При цьому стосунки досліджуваних чинників носять характер

взаємного доповнення, а індивідуальні характеристики самого суб'єкта як внутрішні чинники нівелюють, посилюють або послабляють зовнішні впливи середовища.

Література

1. Економічна соціалізація молоді: соціально-психологічний аспект. – К.: Український центр політичного менеджменту, 2008.

2. Дембицька Н. Соціально-психологічні проблеми економічної соціалізації молоді // Соціальна психологія. – 2008. – №2. – С.49-59.

3. Журавлев А. Л., Дробышева Т. В. Экономическая социализация детей и подростков: понимание, подходы к исследованию и основне факторы // Вестник психологи образования. – 2008. – №2. – С.29-35.

УДК 371:14 (73)

М. В. ЗЕМБИЦЬКА
Тернопільський національний педагогічний університет
ім. В. Гнатюка

ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ВЧИТЕЛІВ-ПОЧАТКІВЦІВ ЗАСОБАМИ НАСТАВНИЦТВА

Незалежно від типу професії, перехід від навчання до практики зазвичай супроводжується певними труднощами, пов'язаними з проблемою складного і багатоаспектного пристосування до умов, функцій та особливостей професійної діяльності. Період професійної адаптації та становлення молодих учителів характеризується підвищеним рівнем тривожності і чутливості до стресогенних факторів, неспроможністю виконувати велику кількість професійних завдань і вимог, що висуваються до початківців на рівні з досвідченими педагогами. У США, де політика уряду в галузі освіти спрямована на оптимізацію професійного становлення молодих фахівців, необхідною умовою подолання проблем і труднощів адаптаційного періоду вчителя вважається реалізація спеціальних програм підтримки молодих вчителів під час періоду «входження до професії» (induction), основним компонентом яких є наставництво. За даними двох масштабних досліджень, вчителі, які не отримали належної підтримки під час періоду входження до професії, на 70 % частіше припиняють педагогічну діяльність, ніж учителі, які її отримали [1]. Оскільки існує велика кількість досліджень і документів, що надають компетентності вчителя першочергового значення, важливо, щоб керівники не лише займалися підбором на посаду вчителя якісних кандидатів, але й робили все можливе для того, щоб запобігти плинності педагогічних кадрів. На жаль, деякі дослідження довели, що найкращі й найяскравіші з-поміж вчителів-початківців (ті, які мають найвищий бал з Тесту на перевірку академічних здібностей (SAT) і державного іспиту для вчителів), частіше від інших покидають професію вчителя. Труднощі набору і збереження якісних вчителів – не лише американська проблема. Ця проблема резонує по всьому світу. З дефіцитом вчителів зіткнулися 13 з 15 країн Європейського Союзу, а також Австралія і Нова Зеландія. Навіть Канада, у якій робота вчителя є однією з найбільш високооплачуваних у світі, не завжди може заповнити вакансії вчителів математики і фізики. Хоча більшість дослідників погоджується з існуванням значної потреби у висококваліфікованих вчителях, визначення причини їх дефіциту є суперечливим питанням. Американськими науковцями Т. Сміт та Р. Інгерсолл з'ясовано, що збільшення інтенсивності програм підтримки молодих вчителів прямо пропорційно впливає на збільшення коефіцієнту збереження вчителів [2, с. 30–33], тобто сприяє зменшенню плинності педагогічних кадрів. Емпіричні дані, одержані низкою американських науковців, підтверджують те, що підтримка молодих учителів не лише сприяє збереженню молодих учителів, але й підвищує ефективність їх роботи і загальну успішність учнів (Л. Дарлінг-Гаммонд, І. Голд, Р. Інгерсолл, Т. Сміт, С. Оделл, Д. Ферраро).

З огляду на це, існує необхідність у ретельному вивченні проблем молодих учителів, оскільки перший досвід роботи має вплив на їх рішення – залишитися чи покинути обрану професію, а також на довгострокову продуктивність їхньої роботи. Успішність майбутнього вчителя під час додипломної підготовки або навіть під час проходження педагогічної практики не дає можливості передбачити, наскільки вправно він пройде випробування першого, і часто найважчого, року роботи в школі. Д. Інман і Л. Марлоу припускають, що покидаючи роботу ще на етапі адаптації, вчителі-початківці часто плутають шок від зустрічі з реальністю з думкою про помилковість вибору професії вчителя.

Впродовж декількох десятиліть науковцями США активно ведуться дослідження, у процесі яких з'ясовуються труднощі, що зазвичай виникають у молодих учителів протягом перших років професійної діяльності (Л. Дарлінг-Гаммонд, С. Джонсон, П. Еліас, Д. Інман, Д. Лорті, Ф. МакДональд, Л. Марлоу, С. Оделл, К. Раян та ін.). Проблеми, що висвітлюються у дослідженнях, є різними, проте існують спільні проблеми, які виникають у більшості вчителів-початківців під час їхнього професійного становлення. Так, С. Вінманом [3, с. 143–178] здійснено аналіз 83 досліджень, що були проведені починаючи з 1960 р., з метою з'ясування проблем, з якими найчастіше стикаються молоді вчителі. За результатами цього мета-

аналізу, було складено список, що охоплює 24 проблеми, на які найчастіше вказують молоді вчителі. Перші п'ять позицій списку займають такі проблеми: 1) забезпечення дисципліни у класі, 2) вміння мотивувати учнів, 3) урахування індивідуальних особливостей учнів, 4) оцінювання результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів; 5) взаємовідносини вчителів з батьками учнів.

Серед інших проблем першого року викладання: великі класи за кількістю учнів; обмеженість навчально-методичних матеріалів; неспроможність задовольнити потреби учнів; низька заробітна платня; брак часу для виконання всього запланованого; стосунки з колегами; стосунки з учнями; відсутність організаційних здібностей або навичок управління. Р. Інгерсолл [4] наводить дані опитувань вчителів, за якими приблизно половина вчителів називають причиною свого припинення педагогічної діяльності розчарування у роботі або бажання зробити кращу кар'єру.

Розширивши дослідження С. Вінмана, С. Гордон і С. Максі [5] визначили ключові завдання, що ставляться перед молодим учителем у сучасній школі. Зокрема, на думку вчених, учитель повинен: 1) підтримувати дисципліну в класі; 2) бути обізнаним зі шкільною системою; 3) використовувати навчально-методичні матеріали і ресурси; 4) планувати, організовувати і здійснювати навчання, а також виконувати інші професійні обов'язки; 5) оцінювати результати навчально-пізнавальної діяльності учнів і визначати рівень засвоєння навчального матеріалу; 6) мотивувати учнів; 7) використовувати ефективні методи навчання; 8) вирішувати індивідуальні проблеми учнів, враховувати їхні потреби, здібності й інтереси; 9) спілкуватися з колегами, зокрема адміністрацією школи, інспекторами й іншими вчителями; 10) проводити бесіди з батьками учнів; 11) пристосовуватися до шкільного середовища і ролі педагога.

Американські науковці також приділяють багато уваги проблемі ізольованості вчителів у класних кімнатах, що особливо гостро сприймається протягом періоду «входження до професії» (Ш. Фейман-Немсер, Дж. Літтл, Д. Лорті, В. Менчака, А. Шенкер). Опитування молодих учителів свідчать про те, що вони надають найбільшого значення у своєму розвитку емоційній підтримці, яка допомагає подолати їхнє почуття ізольованості [6]. Вчителі-початківці також вказують на відсутність підготовчого періоду, впродовж якого їм мали б виділяти меншу кількість навчального навантаження або надавати можливість групового викладання (team teaching) з досвідченими педагогами. Навчання вчителів на робочому місці (on-the-job apprenticeships), яке могло б допомогти вчителям-початківцям поступово пристосуватися до повного навчального навантаження, також не є поширеним [7, с. 33–36]. Початківцям іноді дають різні паралелі учнів, проблемні класи або додаткові обов'язки. У молодих учителів нерідко виникають труднощі зі складанням плану уроку. Планування занять є важливою складовою навчального процесу, яка вимагає прийняття рішень заздалегідь, з урахуванням характеристик та потреб конкретних студентів. Цей процес охоплює визначення результатів навчання учнів, вибір матеріалів для досягнення цих результатів учнями і чітку систематизацію навчання для забезпечення їхнього всебічного розвитку. Проте, основною причиною хвилювань вчителів-початківців на стадії становлення, здебільшого, є власна здатність підтримувати дисципліну в класі та порозумітися з учнями. Належна професійна та особистісна підтримка молодого фахівця досвідченим педагогом-наставником сприяє його успішній адаптації та послідовному професійному розвитку.

Висновки. Підводячи висновки, варто зазначити, що наставництво сприяє успішному виконанню вчителем-початківцем свої ролі, створенню правильного іміджу педагога, виробленню власного стилю викладання, ознайомленню зі специфікою роботи в школі, швидкому і правильному реагуванню на реальні ситуації під час роботи в класі, а також досягненню інших цілей, що стоять перед молодим учителем. Допомога, яку наставник надає учителеві-початківцю під час періоду входження до професії, зводиться до виконання ним таких функції: 1) створення середовища, сприятливого для професійної взаємодії, обміну інформацією, пошуку ресурсів, необхідних для професійного розвитку; 2) робота з молодим учителем над визначенням шляхів професійного розвитку, професійних пріоритетів, умінь та навичок; 3) допомога щодо з'ясування чинників, які перешкоджають кар'єрному зростанню, і визначення заходів, спрямованих на їх усунення; 4) надання необхідних рекомендацій щодо оптимізації навчально-методичної та виховної роботи вчителя-початківця; 5) сприяння розвитку в молодого вчителя організаторських здібностей і технічних навичок; 6) розширення мережі професійних контактів молодого фахівця, організація співпраці протеже з іншими вчителями з метою отримання взаємної користі; 7) представлення інтересів вчителя-початківця на рівні адміністрації школи, сприяння його активній позиці у житті школи; 8) стимулювання розвитку в учителя-початківця педагогічної рефлексії; 9) допомога у роботі з «важкими» дітьми та їх сім'ями; 10) спільні відвідування уроків досвідчених колег і ретельний їх аналіз; 11) спільне складання календарно-тематичних планів, конспектів уроків; 12) організація участі молодого вчителя в освітніх і соціальних проектах за межами навчального закладу.

Література

1. Eliminating barriers to improving teaching. U.S. Department of Education. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <www.ed.gov/inits/teachers/barriers2000/Barriers2000.pdf> – Загол. з екрану. – Мова англ.

2. The wrong solution to the teacher shortage. Educational Leadership, 60(8). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://edtech.wku.edu/~trree/Teacher Retention Literature Review/Chapter 20.pdf> – Загол. з екрану. – Мова англ.

3. Veenman, S. Perceived problems of beginning teachers / Veenman, Simon // Review of Educational Research. – 1984 – № 54 (2). – С. 143–178.
4. What Are the Effects of Induction and Mentoring on Beginning Teacher Turnover? [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.gse.upenn.edu/pdf/rmi/Effects-of-Induction-and-Mentoring-RMI-Fall-2004.pdf> – Загол. з екрану. – Мова англ.
5. How to help beginning teachers succeed [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ascd.org/publications/books/100217.aspx> – Загол. з екрану. – Мова англ.
6. Huling-Austin, L. Research on learning to teach: Implications for teacher induction and mentoring programs. / Huling-Austin, Leslie // Journal of Teacher Education. –1992 – № 43 (3), – С. 173-180.
7. Halford, J. Easing the way for new teachers / Halford, Joan Montgomery // Educational Leadership – 1998 – № 55(2). – С. 33-36.

УДК 37.013.74: 378.147

І. Є. ЗОЗУЛЯ
Вінницький національний технічний університет

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ВИХОВАННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Становлення полікультурності як інтегративної якості особистості, як вищого показника відкритості культурній розмаїтості – це складний, поступовий процес. Як і інші якості соціально орієнтованої особистості, полікультурність є результатом, з одного боку, об'єктивних умов впливу соціального середовища, а з іншої – цілеспрямованого виховання. Це означає, що можна і необхідно створювати відповідні педагогічні умови для розвитку цієї інтегративної якості особистості в межах відповідної полікультурної виховної системи.

Метою полікультурної виховної системи є формування відкритої, розуміючої й приймаючої позиції людини при спілкуванні з різними культурами, формування поважливого ставлення до свого та інших народів за допомогою засобів матеріальної й духовної культури. Орієнтирами виховання полікультурності іноземних студентів вищого технічного навчального закладу, опорою його практичної роботи є принципи. У цьому випадку важливе значення при організації полікультурного виховання має інтегральний ***принцип полікультурності***. Він передбачає визнання унікальності кожної етнічної чи соціальної культури, орієнтує особистість на взаємодію з іншими людьми як носіями цінностей свого народу, стимулює до міжкультурних комунікацій і пошуку цивілізованих діалогових способів досягнення згоди. Основними складовими полікультурного принципу є також: *принцип людяності (гуманізму), принцип справедливості, принцип релігійної терпимості, принцип рівності людей і культур, принцип індивідуальності, принцип культуродоцільності та принцип діалогу***.**

Однією з педагогічних умов полікультурного виховання іноземних студентів дослідники (Дж. Бенкс, В. В. Бойченко, Г. Д. Дмитрієв, О. Н. Джуринський, І. Ф. Лощенова та ін.) називають створення сприятливого полікультурного середовища у навчальному закладі, зокрема через введення полікультурного компоненту у різні навчальні дисципліни. Особливо важливе значення для полікультурного виховання іноземних студентів мають такі предмети, як українська мова та історія України.

Мова є одночасно елементом культури і засобом вивчення цієї культури. Про мову як феномен духовної культури нації писали відомі філософи, антропологи та філологи, зокрема В. Гумбольдт, О. О. Потебня, М. О. Максимович, І. І. Огієнко, Л. А. Булаховський, М. Хайдеггер, В. Вінтгенштейн, П. Ф. Фортунатов. Дослідники К. Леві-Строс, С. Уі, М. Гріоль, М. Феррі вивчали питання відображення у мові уявлень народу про світ. Учені одностайні в тому, що вивчення мови не тільки служить комунікації, але й дозволяє прилучатися до інших способів мислення, поведінки. Полікультурне виховання у цьому випадку не можливе без вивчення іноземними студентами української мови, історії та культури. Наявність полікультурного компонента в навчальних дисциплінах за таких умов дозволяє пропонувати різні точки зору на навколишній світ.

Окрім української мови, великі можливості для формування полікультурної вихованості іноземних студентів має історія України. Історія подає величезний фактичний матеріал, що сприяє зрозуміти процеси становлення та розвитку полікультурного середовища. Для організації роботи з виховання полікультурної вихованості іноземних студентів важливе значення мають напрацювання Н. М. Яковенко. Дослідниця вважає, що, розглядаючи підручник з історії як річ, яка гарантує національну безпеку, слід виходити із засади, що вона може бути досяжною лише тоді, коли суспільство в злагоді й дивиться у майбутнє з оптимізмом. Авторка наводить афоризм Цицерона: «Non scholae, sed vitae discimus» (Ми вчимося не для школи, а для життя). Йдеться не просто «для життя», а для життя в суспільстві. І в цьому полягає головна функція гуманітарного знання – чи то з історії літератури, чи з історії: формування певних життєвих позицій, які тут і тепер, сьогодні й завтра, мають бути співзвучні потребам суспільства. Саме при викладанні

історії потрібно пропонувати ту модель поведінки людини в суспільстві та в різноманітних колізіях соціального життя, яку суспільство хотіло б бачити від майбутнього громадянина [3].

Таким чином, зважаючи на те, що ядром полікультурності є знання особливостей культури інших народів, вміння сприймати найкраще з них і цим збагачувати власну культуру, *створення сприятливого полікультурного середовища у навчальному закладів як одна з педагогічних умов виховання полікультурності передбачає введення полікультурного компонента в такі навчальні дисципліни, як українська мова та історія України***.** При викладанні української мови у вищому технічному закладу важливо насамперед зосереджувати увагу на розвитку діалогічного та монологічного мовлення студентів з використанням комунікативного підходу та відповідного підбору вправ. При викладанні історії важливо висвітлювати вклад різних народів у становлення української держави, забезпечити засвоєння іноземними студентами специфіки і тенденцій розвитку як української держави взагалі, так і окремих національностей, що проживали і проживають на її території.

Література

1. Болгаріна В. С. Культура і полікультурна освіта / В. С. Болгаріна, Лощенова І. Ф. // Шлях освіти. – 2002. – № 1. – С. 2 – 6.

2. Джуринский А . Н. Поликультурное воспитание: сущность и перспективы развития / А. Н. Джуринский // Педагогика. – 2002. – № 10. – С. 93–96.

3. Яковенко Н. М. Концепція нового підручника [Електронний ресурс]. – Режим доступу http://www.polit.ru/science/2009/11/17/yakovenko.html.

УДК 378.147

Г. М. ЗОЛОТАРЬОВА
Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У СИСТЕМАХ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ ТА УКРАЇНИ

Інноваційність є однією з домінантних тенденцій у сучасних умовах розвитку людства взагалі та сфери освіти зокрема. Останнім часом проблема інноваційності у підготовці майбутніх педагогів привертає увагу багатьох науковців, адже становлення нової освітньої парадигми відбувається у постійно змінюваних соціально-економічних умовах на засадах збереження й розвитку творчого потенціалу та активної життєдіяльності людини, її спрямованості на самовизначення, готовності до сприйняття та вирішення нових завдань у майбутній професійній діяльності.

Входження України до загальноєвропейського освітнього простору дедалі чіткіше визначає центром вітчизняної системи освіти пріоритет людської особистості, що вже досить давно й успішно здійснюється у низці європейських країн, зокрема у Німеччині. За таких умов ключовою фігурою педагогічного процесу стає педагог як носій загальнолюдських цінностей, як »скульптор» творчої особистості. Складність і неоднозначність змін, що відбуваються у нашому суспільстві, спонукають педагога до власного ціннісного самовизначення, вимагають від нього реалізації демократичних і гуманістичних принципів у педагогічній діяльності, підвищення якості педагогічної діяльності та рівня професійної культури. Означені проблеми, актуальність яких доведено у результаті аналізу педагогічної теорії та практики, вирішуються зокрема шляхом використання в навчально-виховному процесі інноваційних педагогічних технологій.

Головна суть змін в освіті полягає в осмисленні та вивченні культуротворчого досвіду, в аналізі та рефлексії цілісного педагогічного процесу, причин труднощів і їхнього подолання, що вимагає прогнозування результатів, які досягаються, і наслідків рішень, що приймаються, корекції щодо здійснення педагогічного процесу, встановлення необхідних комунікативних зв’язків, їх регуляції та підтримки. Перехід від реалізації окремих педагогічних функцій до їхньої системи, від типових педагогічних технологій до інноваційних, творчих, особистісно орієнтованих перетворює суперпозицію викладача та субординаційну позицію студента в особистісно рівноправні позиції, що створює більш ефективні умови для професійного й особистісного зростання останніх.

Технології такого типу сприяють формуванню професійної культури педагога, «запуску» внутрішніх механізмів розвитку його особистості.

Навчання з використанням сучасних інноваційних технологій якісно перевищує класичну освіту. Воно інтегрує процеси, які не можна об’єднати в межах класичної освіти: навчання, працевлаштування, планування кар’єри, безперервну освіту.

На сучасному етапі розвитку суспільства особливої актуальності набуває проблема формування суспільно-активної, творчої, компетентної особистості, яка самостійно генерує нові ідеї, приймає нестандартні рішення. Останнім часом широкого розповсюдження в педагогічній практиці набули інтерактивні технології навчання, сутність яких у тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учасників.

Принципово важливою стороною в педагогічній технології є позиція дитини в освітньому процесі, відношення до дитини з боку дорослих. У результаті проведеного дослідження нами виявлено такі типи технологій, що притаманні освітній системі України:

1. авторитарні технології, у яких педагог є «одноособовим суб'єктом навчально-виховного процесу, а учень є лише «об'єкт». Вони відрізняються твердою організацією шкільного життя, придушенням ініціативи і самостійності учнів, застосуванням вимог і примуса;

2. високим ступенем неуважності до особистості дитини відрізняються дидактоцентричні технології, у яких також панують суб'єкт-об'єктні відносини педагога й учня, пріоритет навчання перед вихованням, і самими головними факторами формування особистості вважаються дидактичні засоби.

3. особистісно-орієнтовані технології ставлять у центр усієї шкільної освітньої системи особистість дитини, забезпечення комфортних, безконфліктних і безпечних умов її розвитку, реалізації її природних потенціалів. Особистість дитини в цій технології не тільки суб'єкт, але і суб'єкт пріоритетний; вона є метою освітньої системи, а не засобом досягнення якої-небудь відверненої мети (що має місце в авторитарних і дидактоцентричних технологіях). Такі технології називають ще антропоцентричними.

Таким чином, особистісно орієнтовані технології характеризуються антропоцентричністю, гуманістичною і психотерапевтичною спрямованістю і мають на меті різнобічний, вільний і творчий розвиток дитини.

У рамках особистісно-орієнтованих технологій самостійними напрямками виділяються гуманно-особистісні технології, технології співробітництва і технології вільного виховання.

1. Гуманно-особистісні технології відрізняються насамперед своєю гуманістичною сутністю, психотерапевтичною спрямованістю на підтримку особистості, допомога їй. Вони пропагують ідеї всебічної поваги і любові до дитини, оптимістичну віру в його творчі сили, відкидаючи примус;

2. Технології співробітництва реалізують демократизм, рівність, партнерство в суб'єкт-суб'єктних відносинах педагога і дитини. Вчитель і учні спільно виробляють мети, зміст, дають оцінки, знаходячись у стані співробітництва, співтворчості;

3. Технології вільного виховання наголошують на надання дитині волі вибору і самостійності в більшій чи меншій сфері його життєдіяльності. Здійснюючи вибір, дитина найкращим способом реалізує позицію суб'єкта, йдучи до результату від внутрішнього спонукання, а не від зовнішнього впливу;

4. Езотеричні технології, засновані на навчанні про эзотеричне (підсвідоме) знання.

У системі освіти Німеччини домінують гуманно-особистісні технології, а також технології співробітництва, що розроблялися такими німецькими вченими, як Л. Фрідебург, Х. Хекер та ін..

Однією з найефективніших технологій співробітництва є проектна робота, яку широко використовують при підготовці вчителів початкової школи. Вона яка передбачає створення проекту одним, двома чи групою вихованців. Робота над проектом дозволяє задіяти в процесі навчання не тільки інтелект, досвід, свідомість людини, а також її почуття, емоції, вольові якості, сприяє «зануренню» в навчальний матеріал, визначенню особистістю свого емоційно-ціннісного ставлення до нього, підвищенню ефективності, засвоєння. Проектна робота передбачає включення механізмів запам'ятовування й відтворення інформації іншим; застосування знань у варіативних ситуаціях; розуміння причинно-наслідкових зв'язків; наведення аргументів і доказів. Проектна діяльність сприяє розвитку ініціативи, самостійності, організаторських здібностей, стимулює процес саморозвитку. Метод проектів сприяє не лише розкриттю можливостей і здібностей, а й усвідомленню, оцінки особистісних ресурсів, визначенню особистісно значущих і соціально ціннісних перспектив.

Актуалізація внутрішніх сил здійснюється самою особистістю. Студент намагається оволодіти необхідною інформацією, знаннями, актуалізує ті чи інші здібності. Природні задатки й відкидає ті, які заважають йому в досягненні мети.

Отже, Уміле й ефективне використання інноваційних технологій, готовність викладача до творчого пошуку разом зі студентами, вміння створити атмосферу продуктивного пізнання значною мірою сприяє ефективному засвоєнню навчального матеріалу та збільшує інтерес до навчання майбутніх фахівців.

Література

1. Бондарева К. І., Козлова О. Г. Педагогічний аналіз інноваційної діяльності вчителя: Науково-методичний посібник. – Суми, 2001 – 129 с..

2. Пєхота О.М. Освітні технології. –Київ: «А.С.К.», 2002. – 253с.

3. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. – К.: Академвидав, 2004. – 351 с.

4. Friedeburg, Ludwig von: Bildungsreform in Deutschland. Gesehichte und gesellschaftlicher Widerspruch.-Frankfurt a. M.: Suhrkampf Taschenbuch. Verl. – 1992. 168 S.

5. Hecker H. Schule der Demokratie// NOB, 1995. № 28. S.20.

УДК 378.14:004(043.2)

Ю. Б. ІВАНЧУК
Національний авіаційний університет

МІСЦЕ ТА РОЛЬ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В СИСТЕМІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЗНАНЬ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ІНФОРМАЦІЙНОЇ БЕЗПЕКИ ПРИ ВИВЧЕННІ ДИСЦИПЛІН НАУКОВО-ПРИРОДНИЧОГО ЦИКЛУ У ВТНЗ

На сучасному етапі розвитку фундаментальних природничих наук спостерігається глибока інтеграція наукових досліджень з інформаційно-комунікаційними технологіями, яка зумовлює розроблення принципово відмінних підходів для отримання нових наукових знань з використанням як відомих інформаційних інструментальних засобів, так і спеціально створених нових унікальних інформаційних технологій [1]. Глибока інтеграція дисциплін науково-природничого циклу й інформаційно-комунікаційних технологій сприяє їх подальшому розвитку та одержанню за допомогою інформаційних технологій нової наукової інформації. Інформаційне середовище в усьому світі змінюється дуже швидко і водночас розширюються наші уявлення про сфери застосовності інформаційних технологій [2].

Під інформаційними технологіями ми розуміємо – сукупність методів, виробничих процесів і програмно-технічних засобів, об'єднаних у технологічний ланцюг, які забезпечують інформаційні процеси з метою зниження трудомісткості процесів використання інформаційного ресурсу, а також підвищення їх надійності та оперативності.

Стрімке збільшення обсягу навчального матеріалу з одночасними тенденціями зменшення часу на його вивчення вимагають інтенсифікації процесу навчання. Це зумовлює потребу пошуку ефективних шляхів організації та управління процесом навчання, засобів контролю засвоєння знань, а також пошуку резервів підвищення якості навчання. На сьогодні джерелом таких резервів може бути застосування в процесі навчання системного використання новітніх інформаційних технологій.

Проблемами розробки методики вивчення дисциплін науково-природничого циклу в умовах системного використання новітніх інформаційних технологій і створенням педагогічних програмних засобів, які б відповідали розробленим методикам займалися Л. І. Анциферов, О. І. Бугайов, М. І. Жалдак, О. М. Желюк, Ю. О. Жук, В. О. Ізвозчиков, М. Б. Котляревський, О. В. Сергєєв, В. І. Тищук та ін. Разом з тим, у освіті є ще велика кількість невирішених проблем пов'язаних з розробкою методики застосування інформаційних технологій.

Розглянемо закономірності, які впливають на місце та роль інформаційних технологій в системі професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі інформаційної безпеки:

– інтенсивне зростання обсягу науково-технічної інформації. В результаті кваліфікований спеціаліст повинен мати навички самоосвіти, неперервно підвищувати свою кваліфікацію;

– швидка зміна технологій, що призводить до швидкого морального застарівання виробничих потужностей. Такий факт потребує від фахівця якісної фундаментальної підготовки, здатності швидко опановувати нові технології;

– наявність потужних зовнішніх засобів мислиневої діяльності, які приводять до автоматизації не тільки фізичної, але і розумової праці. В результаті зросла потреба у творчій діяльності фахівця.

– наочно-орієнтовані середовища навчального і розвивального призначення.

На нашу думку інформаційні технології можуть ефективно використовуватися у всіх видах аудиторних занять дисциплін науково-природничого циклу, а також і в самостійній роботі студентів. Головною перевагою електронних навчальних матеріалів є їхня доступність для користувачів та розширені можливості пошуку інформації.

Оволодіння навичками практичної роботи стає передумовою підготовки інженерних кадрів в галузі інформаційної безпеки. Велика частка в досягненні цієї мети навчання відводиться на самостійну роботу, оскільки вона розглядається як засіб організації пізнавальної діяльності, є основною й головною формою навчальної діяльності [3].

Активізація самостійної роботи студентів засобами інформаційних технологій є важливою, актуальною темою для обговорення, а для ґрунтовної високопродуктивної підготовки фахівців інженерної спеціальності це має особливе значення. Фахівці у галузі інформаційної безпеки не тільки повинені володіти сумою технічних знань, але й уміти використовувати розроблені конструкторські програми.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій під час проведення лекційних занять істотно підвищує мотиваційні установки студентів і сприяє формуванню пріоритетних професійних і навчально-пізнавальних мотивів при вивченні дисциплін науково-природничого циклу, що забезпечує успішне набуття важливих у майбутній професії компетенцій та належного рівня фундаментальної підготовки майбутніх фахівців у галузі інформаційної безпеки.

Перебудовування, удосконалення методів навчання у вищій технічній школі стало можливими завдяки інтенсивному використанню комп'ютерної техніки. Зберігається тенденція до зростання кількості спеціалізованих методичних і програмних розробок, комп'ютерних навчальних посібників, програм, що містять фізичні експерименти на базі чисельного моделювання фізичних процесів.

Література

1. Бондаренко З.В. Інформаційно-комунікаційні технології як засіб формування дослідницьких умінь студентів технічних університетів / В.І. Клочко, З.В.Бондаренко // Вісник ВПІ. – 2009. – № 1. – С.102 – 106.

2. Сусь Б.А. Проблеми дидактики фізики у вищій школі. Науково-методичне видання – друге, виправлене і доповнене. / Сусь Б.А., Шут М.І. – К.: ВЦ «Просвіта», 2003. – 155 с.

3. Кадырова Э. А. Информационная культура как фактор профессиональной компетентности специалиста будущего / Э. А. Кадырова // Культура и образование : сб. науч.стат. – М. : МГУКИ, 2001. – 150с.

4. Современные информационные технологии и ИТ-образование / Сборник докладов II Межд. научно-практ. конференции: учебно-методическое пособие / Под ред. проф. В. А. Сухомлина. – М.: МАКС пресс, 2006. – 496с.

УДК 378.14.015

В. О. КАБАШНЮК
Хмельницький національний університет

ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

Концепція модернізації вищої освіти ставить задачу забезпечення сучасної якості освіти, її відповідності актуальним потребам особистості, суспільства та держави. Розв'язання проблем управління якістю освіти здійснюється у різних напрямках: 1 – відбувається розвиток теоретичних основ інноваційних методів управління якістю, 2 – створення державних освітніх стандартів, 3 – методологічні дослідження в галузі оцінювання стану освіти та тенденцій її розвитку [1].

Проблема підвищення якості підготовки спеціалістів є однією з головних. В зв'язку із цим об'єктивному оцінюванню відводиться пріоритетна роль серед інших проблем управління якістю вищої освіти. Зниження активності студентів у освітньому процесі в наш час зумовлено, зокрема, низькою якістю підготовки абітурієнтів, яка формується середовищем проживання, системою середньої освіти, засобами масової інформації, а також недостатньою вмотивованістю студентів, як наслідком відсутності професійного інтересу до обраної спеціальності [2].

В таких умовах головним резервом підвищення рівня професійної підготовки студента є створення комплексу активних методів навчання. Одним із таких факторів є систематичне глибоке засвоєння програмного матеріалу з різних дисциплін протягом всього навчального року. Досвід викладання дисциплін медико-біологічного напряму свідчить, що задовільних результатів можна досягнути лише тоді, коли організований систематичний контроль засвоєння знань студентами.

Особливості професійних функцій та професійної діяльності практичного психолога в сучасних умовах викликають необхідність переусвідомлення суті, змістових і технологічних підходів у підготовці спеціалістів-психологів, важливим елементом яких є об'єктивне оцінювання. **Актуальність дослідження** обумовлена потребами у спеціалістах нового покоління, здатних комплексно вирішувати проблему фізичного, психічного та соціального здоров'я клієнта.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх практичних психологів.

Предмет дослідження – процес професійної підготовки практичних психологів з надання першої домедичної допомоги.

Методи дослідження: теоретичні (аналіз наукової літератури з педагогіки, медицини; вивчення державних документів з питань модернізації вищої освіти; емпіричні (педагогічне спостереження, анкетування, бесіда, педагогічний експеримент, спостереження за особливостями перебігу процесу дослідження з метою аналізу й наукового пояснення отриманих фактів).

Засвоєння студентами матеріалу лекцій з кожного розділу дисципліни є важливим для розуміння ними наступних тем курсу. Для оцінки рубіжного моніторингу засвоєння знань студентами напряму підготовки «Практична психологія» розроблена рейтингова система стосовно до дисципліни «Основи медичних знань». Рубіжний контроль здійснюється при виконанні студентами лабораторних робіт, тестовому контролі III-IУ рівня складності (розв'язанні ситуаційних задач), проведенні ділових ігор (групових ситуаційних завдань).

Лабораторні роботи виконуються групами у складі 2-3 студентів протягом 2-х академічних годин. Підготовка до виконання роботи – засвоєння матеріалу займає близько 0,5 години, після чого обговорюються ціль та завдання роботи. Широко використовується демонстраційний метод навчання – спочатку викладач показує весь алгоритм та правильність виконання усіх етапів надання першої допомоги. Потім студенти під контролем викладача відпрацьовують елементи завдання. Захист лабораторної роботи відбувається індивідуально кожним студентом на наступному занятті під контролем всієї групи, що сприяє кращому засвоєнню матеріалу, визначенню і розумінню студентами помилок, а також об'єктивності оцінювання їхніх знань та вмінь. Оцінюється лабораторна робота у балах за такими показниками:

– правильність усної відповіді на задані теоретичні питання;

– правильність виконання алгоритму надання першої допомоги;

– правильність виконання кожного елементу першої допомоги

Тестовий контроль включає розв'язання задач за індивідуальними початковими даними. Теми задач плануються у послідовності тематичного курсу дисципліни. Студент повинен самостійно дати оцінку ситуації (правильно поставити ймовірний діагноз), розробити алгоритм першої допомоги, правильно описати кожний елемент надання допомоги.

Ми розробили і впровадили в практичні заняття з курсу: «Основи медичних знань» такі проблемні ситуації:

1) задачі з невизначеністю умов, які потребують пошуку додаткової інформації. При використанні цих задач потрібний діалог між викладачем і студентом. Приклад: *В міжміському автобусі літній жінці стало погано – з'явився головний біль, нудота, потяги до блювання, запаморочення. Дайте оцінку ситуації. Надайте невідкладну допомогу.*

2) задачі з надмірними відомостями в умові, наприклад: *Під час виробничої практики студентка, яка хворіє на цукровий діабет, прострочила палець на швейній машині. Утворилась рана, з якої вийшла крапля крові. Студентка скаржиться на біль в пошкодженому пальці, втрату апетиту, спрагу, схуднення, сухість шкіри. Дайте оцінку ситуації. Складіть план невідкладної допомоги.*

3) задачі, які припускають лише ймовірні вирішення, наприклад: *У під'їзді багатоповерхового будинку на площадці між поверхами знайдено підлітка в загальмованому стані, шкіра обличчя бліда, зіниці значно звужені, дихання поверхневе. Дайте оцінку ситуації. Складіть план невідкладної допомоги.*

4) задачі з ймовірним прогнозуванням і значним скороченням часу розв'язання задачі. Тут можлива більш висока оцінка за коротший час. Наприклад: *Під час тренування на альпіністській стінці без страховки студент впав з висоти 4-х метрів. Відмічає сильний біль в правому стегні, неможливість рухів ногою. Загальну слабкість. Обличчя бліде, вкрите рясним потом. Права нога деформована, вивернута назовні, посередині стегна набряк, який збільшується. Пульс частий, слабкий. Поставте діагноз. Надайте невідкладну допомогу.*

5) задачі на виявлення помилки у попередньому розв'язанні, наприклад: *Визначити правильність оцінки статевого розвитку хлопця 12 років за формулою: Ax2, P2, F1, C2, V1, Pol-12p. – Статевий розвиток нормальний, відповідає віку хлопця.*

Чим коротше завдання, тим більше інформації потрібно проаналізувати студентам. Оцінка проводиться у балах.

Проведення ділових ігор впроваджене на підсумковому занятті з розділу: «Травми. Перша допомога». Групи студентів (по 2-3 чол.) отримують індивідуальні ситуаційні завдання, які являють собою різні діагнози при множинних пошкодженнях. Кожна група розподіляє ролі між собою (потерпілий та працівники МНС), а потім протягом 2-х академічних годин виконує такі завдання:

1. З'ясування причини, які викликали вказані травми (потерпілий);
2. Виділення симптомів , які виникають при такій травмі – усно (потерпілий);
3. Прогнозування можливих ускладнень внаслідок вказаної травми – усно (працівники МНС);
4. Надання першої допомоги – практично: алгоритм та правильність виконання (працівники МНС);
5. Транспортування в лікувальний заклад: положення потерпілого – практично, черговість – усно (працівники МНС).

Кожний учасник гри отримує свою оцінку в балах. Захист всіх вказаних точок рубіжного контролю відбувається у вигляді діалогу між викладачем та студентами.

Таким чином, починаючи з другого заняття викладач оцінює (за сумою балів) засвоєння матеріалу студентом, а останній звертає увагу на проблеми у засвоєнні предмету.

Поточне тестування має навчаючий характер. Це стосується як перевірки засвоєння поточних тем, так і проведення тестування залишкових знань.

При вивченні дисциплін медичного напряму заміна викладача комп'ютером для оцінки знань студентів неможлива тому, що вміння правильного надання допомоги можна перевірити лише безпосередньо в процесі його виконання. При цьому потрібно враховувати, що кожний викладач має різний професійний рівень, власну шкалу оцінювання знань студентів, внаслідок чого результати контролю знань завжди будуть суб'єктивними.

Використання комп'ютерного тестування дозволяє лише перевірити якість теоретичних знань студентів і є неефективним для оцінювання практичних навичок з курсу «Основи медичних знань».

Висновки:

1. Оцінювання навчальної діяльності дозволяє визначити шляхи удосконалення процесу навчання, підвищити його якість, що впливає на рівень підготовки спеціалістів.
2. Систематичний контроль засвоєння знань є одним із факторів опанування програмним матеріалом в процесі професійної підготовки студента-практичного психолога.
3. Поточний тестовий контроль (ситуаційні задачі) і рольові ігри значно підвищують мотивацію студентів до засвоєння навчального матеріалу, покращують відвідуваність занять, активізують їхню самостійну роботу.
4. Поточне тестування у вигляді ситуаційних задач ІІІ-ІУ рівня має навчаючий характер, розвиває логічне мислення у майбутніх практичних психологів.

Література

1. Мамонтова М. Ю. Сравнительній анализ моделей качества оценки дострижений обучающихся. mari-mamontova@yandex.ru
2. Нечаев А.В. Роль текущего и тестового контроля в повышении качества знаний. divided2003@mail.ru

УДК 371.134+373.67(045)

В. П. КАШПЕРСЬКИЙ
Хмельницьке музичне училище ім. В. І. Заремби

ПІДГОТОВКА МИСТЕЦЬКИХ КАДРІВ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

Мистецька освіта в Україні має глибокі, випробувані часом традиції. Про високий рівень вітчизняної мистецької освіти свідчать перемоги на найпрестижніших міжнародних мистецьких конкурсах, фестивалях не лише випускників, але й студентів вищих навчальних закладів України. Тому подальший розвиток української мистецької освіти має базуватись на власних досягненнях, національній самобутності, творчому використанні зарубіжного досвіду.

В Україні діє багатоступенева і безперервна система підготовки мистецьких кадрів, що включає початкові спеціалізовані мистецькі навчальні заклади (школи естетичного виховання) – позашкільна освіта; середні спеціалізовані мистецькі школи (школи-інтернати) – загальна середня освіта та професійна підготовка; вищі навчальні заклади; студії з підготовки кадрів для національних творчих колективів України.

Відповідно до цієї системи в державі діє мережа навчальних закладів системи Міністерства культури України, яка включає:

– початкові спеціалізовані мистецькі навчальні заклади (школи естетичного виховання) – позашкільна освіта;

– спеціалізовані школи (школи-інтернати) – загальна середня освіта та допрофесійна підготовка;

– вищі навчальні заклади I-IV рівнів акредитації.

Початкові спеціалізовані мистецькі навчальні заклади (школи естетичного виховання) беруть свій початок від мережі музичних і художніх шкіл, які від початку свого створення головним завданням ставили надання початкової мистецької (музичної або художньої) освіти. З реформуванням системи освіти в Україні в роки незалежності початкова мистецька освіта розширила свої завдання, визначивши два основних спрямування здійснення навчального процесу – художньо-естетичне виховання грамотного поціновувача мистецтва та надання початкової освіти, достатньої для обрання певного виду мистецтва своєю майбутньою професією.

Початкові спеціалізовані мистецькі навчальні заклади (школи естетичного виховання) переважно знаходяться у комунальній власності. Разом з тим, одна з цих шкіл – Державна хореографічна школа при Національному заслуженому академічному ансамблі танцю України ім. П.Вірського – підпорядкована безпосередньо Міністерству культури України.

Система навчальних закладів допрофесійної підготовки та загальної середньої освіти Міністерства культури України представлена шістьома спеціалізованими школами (школами-інтернатами). Серед них такі:

– Київська середня спеціальна музична школа-інтернат ім. М.Лисенка;

– Одеська середня спеціальна музична школа-інтернат ім. П.Столярського;

– Львівська середня спеціальна музична школа-інтернат ім. С.Крушельницької;

– Харківська середня спеціальна музична школа-інтернат;державна художня середня школа ім. Т.Шевченка;

– спеціалізована художня школа-інтернат I-III ступенів «Колегіум мистецтв у Опішні».

Вищі навчальні заклади культури і мистецтв системи Міністерства культури України включають 64 навчальні заклади I-III рівнів акредитації комунальної форми власності та 11 навчальних закладів I-IV рівнів акредитації державної форми власності.

Серед комунальних ВНЗ системи культури і мистецтв функціонують:

– 24 музичні училища;

– 14 училищ та коледжів культури і мистецтв;

– 12 училищ культури;

– 7 училищ та коледжів художнього та театрального спрямувань;

– 7 закладів інших типів (університет, 3 академії, інститут музики, консерваторія, кінотехнікум).

У державній власності та безпосередньому підпорядкуванні Міністерства культури України знаходяться вищий навчальний заклад I рівня акредитації – Київське державне хореографічне училище та 11 вищих навчальних закладів III-IV рівнів акредитації:

– Національна музична академія України ім. П.І. Чайковського;

– Національна академія образотворчого мистецтва і архітектури;
– Київський національний університет театру, кіно і телебачення ім. І.К. Карпенка-Карого;
– Київський національний університет культури і мистецтв;
– Львівська національна музична академія ім. М.В. Лисенка;
– Одеська державна музична академія ім. А.В. Нежданової;
– Донецька державна музична академія ім. С.С. Прокоф'єва;
– Національна академія керівних кадрів культури і мистецтв;
– Харківська державна академія культури;
– Харківський національний університет мистецтв ім. І.К. Котляревського;
– Луганський державний інститут культури і мистецтв.

Десять навчальних закладів III-IV рівнів акредитації мають аспірантуру, чотири – докторантуру.

Рівень саме вищої освіти значною мірою відображає стан національної освіти в цілому, спроможність суспільства виступати виробником матеріальних і духовних цінностей, є важливою характеристикою його потенціалу порівняно з іншими країнами.

На відміну від європейських країн, система організації мистецької освіти в Україні дозволяє дотримуватись єдиних критеріїв до її якості, оскільки єдині навчальні плани та програми забезпечують цілісний підхід передусім до якості підготовки фахівця-митця. Повністю виправдала себе система творчих майстерень та виконавських шкіл, що очолюється видатними діячами, і які у повній мірі взяли на себе відповідальність за якість підготовки молодого митця.

Головними завданнями розвитку культурно-мистецької освіти залишаються:

– підвищення престижу культурно-просвітницьких професій;

– удосконалення законодавчої та нормативної бази з урахуванням специфіки культурно-мистецької освіти;

– посилення соціального захисту викладачів культурно-мистецьких навчальних закладів;

– оновлення складу музичних інструментів в музичних закладах освіти;

– удосконалення системи підготовки та підвищення кваліфікації кадрів з урахуванням реальної потреби галузі в кваліфікованих фахівцях;

– створення та видання сучасних підручників і навчальних посібників для мистецьких навчальних закладів.

Однак нині доводиться констатувати недостатній рівень вивчення й осмислення як загальних тенденцій, що мають місце в сучасній українській культурі, так і окремих суспільно-культурних явищ, зокрема трансформаційних процесів у культурі, формування національного культурного простору та впливу глобалізації на культуру і свідомість суспільства. Можна відзначити також недостатнє усвідомлення, а отже – і недостатню реалізацію нової, ширшої ролі національної культури в процесах демократизації суспільства, громадянського націєтворення, європейської інтеграції України.

Водночас у системі культурно-мистецької освіти накопичилися серйозні проблеми:

– правова база освітньої сфери недостатньо враховує специфіку саме культурно-мистецької освіти;недостатнє бюджетне фінансування шкіл естетичного виховання призводить до постійного зростання батьківської плати за навчання дітей;

– протягом 25 років музичний інструментарій у навчальних закладах не оновлювався, понад 99% інструментів мають вік не менше 30 років і потребують капітального ремонту або списання;

– в сільських закладах культури, внаслідок складних умов праці та побуту, залишається тільки 25% випускників училищ культури, які почали там працювати;

– в багатьох установах культури спостерігається дефіцит кваліфікованих кадрів у зв'язку з неможливістю забезпечити молодих фахівців житлом, належною оплатою праці, соціальними гарантіями;

– дефіцит сучасних підручників та навчальних посібників для мистецьких навчальних закладів;

– недостатнє методичне забезпечення навчального процесу, слабкий соціальний захист викладачів.

Необхідні зміни в законодавстві щодо вищої мистецької освіти, а саме: зміни до Закону України «Про вищу освіту», що мають враховувати специфіку роботи вищих мистецьких навчальних закладів.

Масштабність і складність трансформаційних процесів в українському суспільстві та його культурі зумовлюють ключове значення галузевих наукових досліджень для формування ефективної державної стратегії розвитку культури в цій сфері.

Висновки. Українська культура, лишаючись в європейському просторі, все впевненіше торує собі шлях до світових здобутків, активно інтегрує досягнення сучасної цивілізації і сама її творить.

Слід продовжити удосконалення правової, нормативної бази культури, зокрема формування сприятливих законодавчих умов для закладів та підприємств галузі, приділяти увагу підтримці творчої молоді.

УДК 159.923.2:338.48

Т. В. КІРДАН
Хмельницький національний університет

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ ТУРИСТСЬКО-КРАЄЗНАВЧОЇ РОБОТИ

Розробкою питань пізнавальних інтересів, їх розвитку та формування займались і українські вчені (Г. С. Костюк, С. Д. Максименко, М. І. Алексєєва, Д. Ф. Ніколенко, Л. М. Проколієнко, В. К. Демиденко та інші). «Потреба в знаннях, інтерес до навчання, любов до знань», – розглядаються Г. С. Костюком як «внутрішні спонукання, при наявності яких особистість не задовольняється досягненим, а невтомно поширює і множить свої духовні багатства» [2]. Пізнавальні інтереси на думку автора, є не тільки умовою навчання, а й його наслідком.

Близьким до вивчення саме пізнавальних інтересів та їх особливостей у старших підлітків є дослідження, проведене французькими психологами (Р. Молен, В. Галь). Дослідники обрали об'єктом вивчення старший підлітковий вік тому, що інтереси молодшого віку, на їх думку, досить нестійкі. Результати дослідження показали, що активність, притаманна підлітку, позначається на виборі форм дозвілля. За даними експерименту, проведеного французькими вченими, було, зокрема, встановлено, що розмірковувати і думати у вільний час виявляють бажання лише 18 відсотків, решта надають перевагу такій формі дозвілля, яка дає можливість отримувати готову інформацію, не докладати при цьому особливих розумових зусиль [4].

У вітчизняній психології, на відміну від зарубіжної, інтерес розглядається як особлива властивість особистості, що впливає на її розвиток у процесі діяльності. В роботах провідних вітчизняних психологів О. М. Леонтьєва, С. Л. Рубінштейна, О. В. Запорожця, Д. Б. Ельконіна та інших сформульовані фундаментальні положення про те, що діяльність дитини – основна умова її психічного розвитку. О. М. Леонтьєв підкреслював, що головним процесом, який характеризує психічний розвиток дитини, є специфічний інтерес засвоювання або присвоювання нею досягнень попередніх поколінь людей. Цей процес, на думку вченого, здійснюється в діяльності дитини по відношенню до предметів та явищ навколишнього світу, в яких втілені ці досягнення людства [3].

Вагоме місце у спадщині О. В. Духновича належить дидактичним проблемам, серед яких вирізняється і така як активізація пізнавальних сил дитини. Навчання педагог розумів як процес пізнання природи й суспільства. Важливого значення надавав активізації пізнавальних інтересів школярів, закликав працювати над тим, щоб дитина відчувала радість від своїх інтелектуальних зусиль. Він визначає такі принципи навчання: єдність навчання й виховання, доступність, наочність, усвідомленість, міцність засвоєння матеріалу, активність, самостійність, природо відповідність. О. В. Духнович засуджував формальні знання, зубріння, радив учителям розвивати самостійне мислення дітей, навчати їх реалізовувати теоретичні знання на практиці. Одним із ефективних засобів засвоєння дітьми знань вважав емоційність мови вчителя. Навчання має бути «самоохотним», тобто добровільним, без примусу, відбуватися в сприятливій морально-психологічній атмосфері. Не можна перевантажувати учнів інтелектуальними завданнями, треба частіше використовувати ігрові прийоми. Доцільно чергувати уроки з фізичними вправами, іграми, танцями, купанням тощо [1; 5; 6].

Питанням формування пізнавальних інтересів у школярів займався видатний педагог, фахівець з історії освіти в Україні Грищенко Микита Минович. Будучи істориком за фахом він надавав важливого значення діяльності історичних гуртків, бо гурткова робота, на його думку, прищеплює інтерес до знань, озброює учнів навичками самостійної роботи над літературою та першоджерелами, а також уміння складати й виголошувати реферати. М. М. Грищенко акцентує увагу на великих можливостях краєзнавчої роботи. Він зупиняється на організаційних складниках екскурсійного методу, які має забезпечити учитель, наголошує, що учні повинні фіксувати свої спостереження, замальовувати окремі об'єкти, записувати назви окремих місць, імена діячів, хронологічні дати [7].

Результати соціологічного дослідження С. С. Новикової показали, який великий вплив має туризм на розвиток дитини, зокрема пізнавальних інтересів. Займаючись туристсько-краєзнавчою роботою підлітки розвиваються як фізично, так і духовно. Адже займаючись туризмом дитина, як правило, пов'язана з одним із видів діяльності, або з декількома, які сприяють розвитку пізнавальних інтересів: всі разом обговорюють тактику проходження дистанції, збирають різноманітні колекції, фотографують або знімають кінофільми, складають вірші та співають пісні. Всі ці заняття є невід'ємною частиною туристських змагань, зльотів, походів та подорожей [8].

На нашу думку, туристсько-краєзнавча діяльність має позитивний вплив на формування пізнавальних інтересів у підлітків. Під час походів, експедицій, подорожей та екскурсій гуртківці самостійно поповнюють знання досліджуючи флору та фауну рідного краю; історико-архітектурні споруди; збираючи данні про топоніми тієї місцевості по якій проходить маршрут; спілкуючись з місцевим населенням дізнаються про місцеві легенди, повір'я.

Особливе місце у формуванні пізнавальних інтересів під час занять туристсько-краєзнавчою роботою займає добровільне бажання підлітків займатися пізнавальною діяльністю, брати участь у виборі маршруту подорожі, збирати первинну інформацію про місцевість, по якій буде пролягати маршрут групи.

Створення сприятливої емоційної атмосфери також є важливою умовою формування пізнавальних інтересів підлітків під час занять туристсько-краєзнавчою роботою.

Туристсько-краєзнавча діяльність – це складний процес спілкування керівника гуртка з гуртківцями, гуртківців між собою. Вплив спілкування важко виміряти, але його можна бачити в реальній дійсності. Прагнення до спілкування з товаришами, з керівником гуртка само по собі може бути мотивом до занять туристсько-краєзнавчою діяльністю, і у той же час сприяти зміцненню пізнавального інтересу.

Висновки:

1. Однією з вікових психологічних особливостей підлітка є розширення діапазону емоційного сприймання. Створення ситуацій, що укріплюють позитивні емоції школярів і роблять ці емоції більш вибірковими, більш виразними і стриманими, безпосередньо впливає на формування прийомів керування учнями своїми емоційними проявами в ході навчально-пізнавальної діяльності.
2. Пізнавальний інтерес підлітків в значній мірі визначається новоутворенням цього віку – прагненням до дорослості, а разом з тим прагненням до самостійності.
3. Пізнавальний інтерес, як вибіркова спрямованість особистості на пізнання предметів, явищ, подій навколишнього світу активізує психічні процеси, діяльність людини, її пізнавальні можливості

Література

1. Духнович А. Народная педагогия въ пользу училищъ и учителей сельскихъ. 4. 1: Педагогия общая. Л., 1857.
2. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С.Костюк. – К.: Радянська школа, 1989. – 608 с.
3. Леонтьев А.Н. Эволюция психики: избр. психол. тр. / А.Н. Леонтьев. – М.: Воронеж.: Моск. психол.-соц. ун-т.: МОДЭК, 1999. – 410 с.
4. Назарець Л.М. Особливості емоційної регуляції в формуванні пізнавальних інтересів підлітків: дис. …кандидата психологічних наук: 19.00.07. / Назарець Л.М. – Рівне, 2009. – 221 с.
5. Науменко Ф.І. Основи педагогіки О.В. Духновича. Л., 1964.
6. Українська педагогіка в персоналіях: У 2 кн. Кн.1: Навч. посібник / За ред. О.В. Сухомлинської. – К.: Либідь, 2005. – 624 с.
7. Українська педагогіка в персоналіях: У 2 кн. Кн.2: Навч. посібник / За ред. О.В. Сухомлинської. – К.: Либідь, 2005. – 624 с.
8. http: //www.nbuv.gov.ua/articles/2005

УДК 351.743:372.8(477)

О. В. КОБА
Навчально-науковий інститут
підготовки кадрів громадської безпеки та психологічної служби
Національної академії внутрішніх справ

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ВНУТРІШНІХ ВІЙСЬК

На сьогодні проблема формування професійної компетентності майбутніх офіцерів внутрішніх військ МВС України у процесі вивчення тактико-спеціальних дисциплін не була предметом окремого дисертаційного дослідження. Разом з тим, у окремих наукових працях представлені пропозиції щодо удосконалення навчально-виховного процесу та професійної підготовки майбутніх офіцерів внутрішніх військ МВС України, формування у них професійних знань, умінь, навичок, професійних якостей, готовності до професійної діяльності та окремих компонентів професійної компетентності.

Оскільки встановлено, що однією із складових професійної компетентності є *когнітивно-ціннісний* компонент, до складу якого структурно входять професійні знання, корпоративні цінності та культура, то для нашого дослідження певний інтерес представляє дослідження О. Тогочинського, у якому автор дослідив проблему виховання моральних орієнтацій у майбутніх офіцерів внутрішніх військ МВС України [1]. Проведений аналіз дозволив досліднику зробити припущення, що підвищення ефективності виховання моральних орієнтацій у майбутніх офіцерів внутрішніх військ МВС України можливе за умов посилення спрямованості педагогічного процесу у ВВНЗ на розвиток моральних орієнтацій слухачів; здійснення виховного процесу на діагностичній основі з урахуванням індивідуальних особливостей розвитку їх морально-ціннісної свідомості; використання засобів емоційного впливу на розвиток моральної свідомості курсантів; врахування у виховному процесі психологічних механізмів розвитку мотиваційно-ціннісної сфери особистості [1].

Результативне виховання моральних орієнтацій у майбутніх офіцерів внутрішніх військ МВС України, їх корпоративних цінностей, загальної та професійної культури можливе на основі особистісно орієнтованого навчання шляхом реалізації принципів діалогічності, дискусійності, вибору конкретних

ситуацій, шляхом створення педагогічних умов, які б ініціювали процеси осмислення, переосмислення моральних цінностей і побудови на їх основі моральної картини професійної діяльності і поведінки. У цьому контексті нам імпонує дослідження І. Грязнова, у якому автор доводить, що «ефективність підготовки офіцерських кадрів для Державної прикордонної служби України (далі – ДПСУ) значно підвищиться за умов впровадження у навчально-виховний процес сучасної системи морального виховання майбутніх офіцерів-прикордонників, яка: забезпечує на основі національних та загальнолюдських цінностей формування моральних якостей курсантів для зміцнення боєготовності підрозділів ДПСУ; побудована на теоретичних засадах, що враховують історико-педагогічні аспекти розвитку морального виховання у військових формуваннях України та зарубіжних країн; ураховує умови сучасного соціального середовища, новітні методики формування і розвитку моральних якостей; передбачає особистісно орієнтоване моральне виховання, самовираження та самовиховання курсантів; структурно і функціонально орієнтована на поетапне формування у курсантів моральних якостей з використанням сукупності критеріїв, показників та рівнів моральної вихованості» [2].

Однією зі складових професійної компетентності є *функціонально-діяльнісний* компонент, до складу якого структурно входять *професійні уміння та досвід їх застосування*. Зважаючи на це для нашого дослідження представляє інтерес робота С. Полторака, у якій обґрунтовуються педагогічні умови формування у майбутніх офіцерів МВС України умінь командира підрозділу [3]. Вони, на думку С. Полторака, представляють собою «сформовані на основі засвоєних знань, навичок і практичного досвіду способи виконання складних комплексних дій, спрямованих на реалізацію функцій управління підрозділом, виступають вихідними елементами цілісної системи професійної діяльності та фахової компетентності командира підрозділу» [3, с. 164].

У дослідженні І. Томківа зроблено припущення, що «підготовка офіцерів внутрішніх військ буде більш ефективною, якщо у змісті військово-професійної підготовки офіцерів будуть відображені специфічні особливості характеру і методів вирішення ними службово-бойових завдань у сучасних умовах, а також виходити з подання змісту військово-професійної підготовки дидактичною системою, що складається з взаємопов'язаних компонентів і необхідності забезпечення надійних зв'язків і залежності між ними» [4].

Можна погодитися з висновками автора, якщо вважати характерними особливостями військово-професійної діяльності офіцерів внутрішніх військ на сучасному етапі повсякденну діяльність з підтримання високої бойової готовності підрозділів, варт і військових нарядів, з організації, несення та контролю за бойовий службою; цілеспрямоване військове та національно-патріотичне виховання підлеглих, керівництво бойовою і гуманітарною підготовкою, виховною роботою, навчання особового складу; безперервне вдосконалення тактичних, військово-технічних та спеціальних знань, підготовку до вирішення повсякденних службово-бойових завдань при надзвичайних обставинах і у воєнний час тощо.

У зв'язку з тим, що при виконанні поставлених завдань внутрішні війська діють в складних і небезпечних умовах, дослідження особливостей вияву і динаміки їх психологічної готовності дає змогу вирішити актуальні питання бойової і психологічної підготовки військовослужбовців внутрішніх військ і розкрити істотні проблеми у службово-бойовій діяльності військ, пов'язані з психічними станами військовослужбовців, а також з прогнозуванням їх професійної надійності. У цьому контексті для нас представляє інтерес дослідження В. Молотая, у якому визначено структуру і компоненти психологічної готовності, фактори і психологічні умови забезпечення її високого рівня та на основі вивчення змісту й особливостей психологічної готовності військовослужбовців внутрішніх військ МВС України до виконання завдань з охорони громадського порядку розробити методику формування психологічної готовності до успішних службово-бойових дій [6], а також І. Платонова, присвяченого дослідженню динаміки психологічної готовності майбутніх офіцерів внутрішніх військ до правоохоронної діяльності.

На думку В. Молотая, «психологічна готовність військовослужбовця внутрішніх військ МВС України до службово-бойової діяльності з охорони громадського порядку – це системний взаємозв'язок його властивостей і станів особистості, свідомості та діяльності, що визначає часові, динамічні і ресурсно-продуктивні характеристики бойової – службово-бойової активності» [6, с. 176].

І. Платонов психологічною готовністю особистості до правоохоронної діяльності називає «складне утворення, інтегральну властивість особистості, єдність таких трьох взаємопов'язаних компонентів, як мотиваційний, загальнопрофесійний й емоційно-вольовий» [5]. Причому проведений експеримент і факторний аналіз дозволили підтвердити правомірність існування такої структури психологічної готовності та констатувати, що найбільшу вагомість у ній має мотиваційна, а найменшу – емоційно-вольова її складові [5, с. 14].

Отже, *психологічна готовність як складова* професійної компетентності офіцера внутрішніх військ є результатом цілеспрямованих психолого-педагогічних впливів і залежить від низки факторів: моделювання ситуацій з умовною небезпекою для життя; надання широкої варіативності прийомів і способів протидії у невизначеній обстановці, що змушує військовослужбовця бути готовим до гнучкої зміни алгоритму службово-бойової діяльності; тренування військовослужбовців в умовах обмеженості в діях службово-правовими нормами, які регламентують застосування внутрішніх військ; створення квазіпрофесійних ситуацій, які регламентують застосування засобів і способів діяльності у службово-бойовій обстановці; моделювання ситуацій, які вимагають подолання особистісного сприйняття та

ставлення до виконання і можливих наслідків реалізації службово-бойових завдань; виконання навчально-професійних завдань в умовах дефіциту часу для прийняття правильних рішень відповідно до обстановки.

Таким чином, аналіз сучасних підходів до формування професійної компетентності у майбутніх офіцерів внутрішніх військ дозволяє нам зробити висновок про те, що на сьогодні відсутні дослідження, у яких повністю вирішено зазначену проблему. Серед проаналізованих досліджень нами виділено основні шляхи, реалізація яких у навчально-виховному процесі сприятиме результативному формуванню професійної компетентності у майбутніх офіцерів внутрішніх військ, а саме: побудова навчального процесу на засадах компетентнісного підходу; врахування факторів мотиваційної готовності курсантів розвивати професійну компетентність; забезпечення професійної спрямованості підготовки курсантів на основі контекстного підходу, який передбачає моделювання за допомогою системи дидактичних форм, методів і засобів предметного і соціального змісту майбутньої професійної діяльності; здійснення особистісно орієнтованого навчання шляхом реалізації принципів діалогічності, дискусійності, вибору конкретних ситуацій; використання діагностики і моніторингу процесу професійного становлення військових фахівців.

Література

1. Тогочинський О. М. Виховання моральних орієнтацій у майбутніх офіцерів внутрішніх військ МВС України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. М. Тогочинський ; Нац. акад. Прикордон. військ України ім. Б. Хмельницького. – Хмельницький, 2003. – 18 с.

2. Грязнов І. О. Теоретико-методичні засади морального виховання майбутніх офіцерів Державної прикордонної служби України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / І. О. Грязнов ; Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Т., 2005. – 40 с.

3. Полторак С. Т. Педагогічні умови формування у майбутніх офіцерів МВС України умінь командира підрозділу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / С. Т. Полторак ; Харк. військ. ін-т внутр. військ МВС України. – Х., 2003. – 190 арк.

4. Томків І. О. Педагогічне обгрунтування змісту військово-професійної підготовки офіцерів внутрішніх військ у вищих військових навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 20.02.02 «Військова педагогіка та психологія» / І. О. Томків ; Акад. Прикордон. військ України ім. Б. Хмельницького. – Хмельницький, 1998. – 16 с.

5. Платонов І. В. Динаміка психологічної готовності майбутніх офіцерів внутрішніх військ до правоохоронної діяльності : дис. ... канд. психол. наук : 20.02.02 / І. В. Платонов ; Нац. акад. Прикордон. військ України ім. Б. Хмельницького. – Хмельницький, 2001. – 201 арк.

6. Молотай В. А. Формування психологічної готовності військовослужбовців внутрішніх військ до діяльності по охороні громадського порядку : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.09 / В. А. Молотай ; Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького. – Хмельницький, 2006. – 220, [6]арк. – Бібліогр.: арк. 180–195.

УДК 378.011.3-051:62

О.В. КОВАЛЕНКО
Луганський національний університет ім. Тараса Шевченка

ОСОБЛИВОСТІ ЕКОНОМІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Особливою ланкою підготовки фахівців з вищою освітою є викладачі технічних дисциплін (інженери-педагоги), підготовка яких здійснюється інженерно-педагогічними навчальними закладами, інженерно-педагогічними факультетами чи кафедрами технічних та педагогічних вищих навчальних закладів. При цьому, до технічних дисциплін відносяться всі ті, навчальний матеріал яких стосується технічних систем (машин, механізмів, приладів, пристроїв, знарядь тієї чи іншої галузі виробництва) з точки зору їх використання в певній галузі економіки, ролі в конкретному технологічному процесі, конструкції, принципу дії, класифікації, характеристики, властивостей, особливостей економічно доцільного вибору, обслуговування, модернізації та ін.

В умовах становлення України і переосмислення життєвих цінностей, розвитку ринкових відносин, науково-технічного прогресу саме для економічної сфери характерні зміни, що обумовлюють постійне оновлення технічних і економічних знань, а також знань способів застосування засобів комп'ютерних технологій у процесі розв'язання економічних задач, якими має володіти сучасний викладач технічних дисциплін [1, с. 47].

Реалізація соціального замовлення суспільства на підготовку майбутніх викладачів технічних дисциплін, здатних аналізувати, передбачати, прогнозувати, обирати раціональні варіанти технічних систем не тільки за їх технічними параметрами, а і не в меншій мірі – за економічними, потребує удосконалення

навчальних програм, застосування вдосконалених концепцій інтегрованого навчання, максимального використання можливостей засобів навчання.

Однак, у педагогічній теорії недостатньо приділяється увага обґрунтуванню та розробці методики формування економічної культури у майбутніх викладачів технічних дисциплін, яка б ураховувала особливості їхньої підготовки, сприяла поступовому й цілеспрямованому становленню їх як професіоналів.

Вивчення практики економічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів дозволило констатувати, що в багатьох випадках мотивація засвоєння ними економічного навчального матеріалу знаходиться на низькому рівні, відсутні уявлення про систему економічних знань, студенти недостатньо враховують економічну інформацію при проектуванні змісту навчання технічних дисциплін [2, с. 25].

Указані недоліки породжують суперечності між: вимогами ринку праці до рівня професійної підготовки інженерів-педагогів та якістю підготовки випускників вищих професійних навчальних закладів; вимогами суспільства до особистості викладача технічних дисциплін та недостатнім рівнем розробки теорії його професійної підготовки.

Ці вимоги отримали розвиток в галузевих стандартах і стандартах вищих навчальних закладів з підготовки викладачів технічних дисциплін [3]. Вони свідчать, що викладачі технічних дисциплін мають бути обізнаними в економічних питаннях: 1) на загальному рівні, який визначає їх як людей, поінформованих в питаннях відбудови країни, співпраці різних державних інститутів й установ, зв'язків між відділами і процесами в організаціях і відомствах; 2) на професійному рівні, який визначає:

– їхню інженерну діяльність щодо прийняття економічно ефективних технічних рішень;

– їхню педагогічну діяльність щодо найкращого пристосування до умов організації та здійснення навчально-виховного процесу освітнього закладу та виконання пов'язаних із цим дій планування, раціонального використання аудиторного обладнання, часу, засобів навчання, економічно доцільного розвитку матеріальної бази тощо;

– економічне підґрунтя змісту технічних дисциплін і пов'язаної з цим інформації стосовно економічної доцільності використання й удосконалення технічних систем, технологічних процесів, їхніх параметрів і показників.

Висновки. В умовах становлення України і переосмислення життєвих цінностей, розвитку ринкових відносин, науково-технічного прогресу саме для економічної сфери характерні зміни, що обумовлюють постійне оновлення економічних і технічних знань, якими має володіти сучасний викладач технічних дисциплін, підготовка якого здійснюється інженерно-педагогічними навчальними закладами, інженерно-педагогічними факультетами чи кафедрами технічних та педагогічних вищих навчальних закладів.

Література

1. Брюханова Н.О. Історія становлення інженерно-педагогічної освіти / Н.О. Брюханова // Проблеми інженерно-педагогічної освіти: Збірник наукових праць. – Х.: УІПА, 2006, № 12.– С.46-58.

2. Бажутин В.В. Содержание образования как основа оценки качества подготовки инженерно-педагогических кадров / В.В. Бажутин // Содержание подготовки инженеров-педагогов: Сб. науч. тр. – С.: СИПИ. – 1997. – С. 23–31.

3. Законодавство про освіту. – Х.: ПП «ІГВІНІ», 2005. – 240 с.

УДК 378.147:51:656.072

О. Л. КОВАЛЬЧУК
аспірантка Національного авіаційного університету

КОМПЕТЕНЦІЯ І КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК КЛЮЧОВІ ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АВІАТРАНСПОРТНОЇ ГАЛУЗІ

Розвиток науки, техніки, культури характеризується прогресом, безперервним оновленням у всіх сферах життя. Стрімкий революційний чи поступовий еволюційний рух у будь-якій сфері діяльності людства неминуче веде до змін у всіх інших сферах. І те, що задовольняло людство позавчора чи вчора, сьогодні постає застарілим, не відповідаючим запитам, потребам у невпинному русі вперед. Найбільш швидко змінюється техніка, наука, значно повільніше – соціальна сфера. Освіта, як одна з найважливіших ланок, знаходиться між наукою та традиційним способом життя, і тому освітянські зміни менш стрімкі, ніж в техніці чи науці, але більш прогресивніші від соціальних законів громадськості.

У всі часи освіті приділялось багато уваги, достатньо згадати східну приказку: «Нагодуй людину рибою – вона буде ситою сьогодні, а навчи її ловити рибу, вона буде ситою завжди». Особлива увага приділялась професійній освіті. Кожен майстер у минулому мав певну кількість учнів, які навчались майстерності під наглядом досвідченого професіонала. Ще недавно поняття «майстер своєї справи», «професіонал» були ознакою громадського визнання певного соціального статусу. Майстерність характеризувалась як здатність кваліфіковано виконувати свої обов'язки з високим рівнем якості та відповідальності за свою справу. Професіоналізм розглядався як творче виконання завдання у найкоротші

строки з таким же високим рівнем якості і високою здатністю опановувати нові технології, інструменти тощо.

Сучасні зміни соціальних, технічних, економічних взаємовідносин привели до того, що кордони між державами стають дедалі більше формальними, а глобалізація економіки, технологій, виробництва об'єднує країни у єдиний загальний комплекс. Яскраві приклади тому: єдина валюта «євро», спільне виробництво літаків, морських суден, спільна військова доктрина певного кола держав тощо.

Якщо раніше більшість країн були єдиними монолітами, у яких економіка, виробництво, транспорт належали державі або заможним її громадянам, то на сучасному етапі це поступово руйнується. Економічний, промисловий ринок, транспорт завойовують ті компанії, які краще оснащені, мають найсучасніші технології, гнучку цінову політику, чиї бізнес-плани більш обґрунтовані, а персонал висококваліфікований.

Такі глобальні перетворення мають як недоліки, так і переваги. Як недолік слід відзначати зменшення патріотичної домінанти, переосмислення взаємовідносин на різних рівнях, зростання певного прагматизму.

Переваги полягають у тому, що у відсталі в технічному та технологічному сенсі держави приходять новітні технології, нові знання, засоби виробництва тощо. Як результат, зростає загальний рівень життя, покращується інфраструктура, медичне обслуговування та інше. Наприклад, від країн, що входять до Євросоюзу, вимагається приведення економіки, виробництва, сільського господарства та іншого до певного стандарту. Таким чином, диспропорція між окремими державами зменшується, що в свою чергу зменшує соціальні напруження та конфронтації.

Отже, на даному етапі бурхливих змін у всіх сферах життя бути майстром своєї справи чи професіоналом вже замало. Виникли поняття «компетенція» та «компетентність». На даний час існує досить багато визначень цим поняттям. І це не дивно, тому що науковці різних галузей намагаються чітко окреслити коло вимог, які входять до цих понять. Запровадження компетентністного підходу в освіті розвинених країн Європи і США пов'язано (80-ті роки XX століття) з фіксацією експертами в цих країнах спрямованості освіти на переважне засвоєння системи знань, яка була традиційною й виправданою ще кілька десятиліть тому. А на час експертизи вона вже не відповідала соціальному замовленню, яке вимагало виховання самостійних, ініціативних і відповідальних членів суспільства, здатних ефективно взаємодіяти у розв'язанні соціальних, виробничих і економічних завдань[2]. Адже неможливо бути компетентним, висококваліфікованим фахівцем одночасно у спорті, техніці, мистецтві, мати визначні вокальні дані та ще й займатись, наприклад, балетом. Тому науковці узагальнюють, чіткіше окреслюють коло вимог, понять та визначень щодо комплексу компетенцій для своєї галузі, ставлять наголоси на ключових компетенціях як основних складових компетентності. Є спроби класифікації, створення певних систем, розвиваються нові напрямки творчого пошуку. Публікацій по даній тематиці достатньо на сторінках офіційних наукових видань, в Інтернеті та у періодичній пресі. Вивчаючи праці провідних російських науковців (зокрема І. Зимньої, яка виокремила три етапи у розвитку компетентністного підходу), можна зазначити:

– Перший етап (1960-1970 рр.) характеризується введенням у науковий апарат категорії «компетенція», створення передумов розмежування понять «компетенція» та «компетентність».

– Другий етап (1970-1990 рр.) характеризується використанням категорій компетентність, компетенція в теорії й практиці навчання рідній мові, а також у сфері управління та менеджменту. Зарубіжні і вітчизняні дослідники для різних видів діяльності виокремлюють різноманітні компетенції, компетентності.

– Третій етап (1990-2001 рр.) характеризується становленням компетентністного підходу та активним використанням категорії компетентність, компетенції в освіті [1].

Однак компетенції та компетентність майбутніх фахівців у транспортній інфраструктурі, і зокрема в авіаційному секторі транспорту, висвітлені недостатньо широко. Ще менше публікацій у наукових виданнях стосується проблем компетентності майбутніх фахівців авіатранспортної галузі. Цьому є певні об'єктивні причини. Через те, що компетенції можна розглядати у даному контексті як замовлення громадськості до підготовки її громадян для подальшої професійної діяльності, то при визначенні ключових компетенцій та компетентності треба опиратись на побажання та вимоги авіаперевізників. Але сучасна авіатранспортна галузь України знаходиться у складному становищі. Це тому, що авіаційний транспорт наймолодший, найшвидкісніший, але поки що дорогий та енергоємний. Останнім часом різко зросли ціни на паливо, що в свою чергу призвело до подорожчання авіатранспортних послуг, і кількість авіаперевезень різко зменшилась. Авіакомпанії України знаходяться у скрутнішому становищі в порівнянні з закордонними, тому конкретні пропозиції стосовно визначення ключових компетенцій з експлуатаційних авіапідприємств надходять у малій кількості. Багато авіакомпаній у стадії реформування, переоснащення, пошуку нових технологій тощо. Але не зважаючи на це, авіатранспортний парк поновлюється за рахунок літаків ТУ-204, ТУ-224, Іл-114 та літаків авіакомпанії «Боїнг», які мають високі параметри паливної ефективності та комфорту. Із вітчизняних літаків великі надії покладаються на Ан-140, Ан-148, Ан-70, Ан-218, які за своїми параметрами наближаються до найкращих зразків закордонної авіатехніки. Деякі авіакомпанії України працюють на умовах лізингу, експлуатуючи закордонну авіатехніку, що створює певні труднощі для підготовки майбутніх фахівців [3]. Враховуючи досвід минулого, досвід передових закордонних авіакомпаній та побажання і пропозиції ряду авіакомпаній України, пропонуються певні ключові

компетенції та компетентності для окремих професій майбутніх фахівців, які будуть працювати в галузі авіатранспортних перевезень. Ці пропозиції не є догмою, але із досвіду роботи з вітчизняними авіакомпаніями ми дійшли висновку, що керівництво навчальних закладів, відкриваючи нові спеціальності та оновлюючи вже існуючі повинні ставити за мету враховувати спеціальні фахові компетенції та розробляти певну професійну компетентність майбутнього фахівця при складанні навчальних планів.

Таким чином можна зазначити, що компетентністний підхід до фахової освіти майбутніх фахівців авіатранспортної галузі потребує детальної розробки за участю не тільки науковців, але і фахівців, які працюють в авіакомпаніях України. З досвіду роботи в навчальних закладах авіатранспортної галузі можна зробити висновок, що пропозиції з виробничих авіапідприємств є домінантними через те, що кожний спеціалізований заклад виконує їх замовлення і вимоги до майбутніх фахівців. Тому необхідно активізувати спільну працю науковців та експлуатаційників авіатехніки для об'єктивного та всебічного підходу до проблем компетентності майбутніх фахівців.

Література

1. Зимняя И. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования// Висшее образование сегодня. №5. 2003.

2 Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти/ Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К.І.С., 2003. – 296 с.

3 Яцківський Л., Зеркалов Д. Загальний курс транспорту: Навчальний посібник. –К.: Арістей, 2007. – 458 с.

УДК 378

О. В. КОЦЮБА
ПВНЗ «ХЕУ»

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ

Проблема формування та розвитку правової культури, яка завжди була дуже значимою, набула особливої гостроти в сучасних умовах економічних та політичних реформ в нашій країні. Дана проблема визначається першочерговою незадовільним правовим станом нашого суспільства, питаннями реалізації та забезпечення прав і свобод людини. Ця проблема формування та розвитку правової культури особистості, і, насамперед, особистості молодої людини – студента, потребує ґрунтовного опрацювання її педагогічних засад .

Правова культура – це різновид духовно-матеріальної культури, яка являє собою сукупність юридичних цінностей, відображає стан правової системи держави (ступінь досконалості та ефективності права та юридичної практики), рівень правового розвитку особистості (її ідей, поглядів, переконань, знань, вмінь, навичок, дій), забезпечує юридичну комунікативність, узгодженість та керованість суспільних відносин, законність та правопорядок, прогресивно впливає на формування всіх сфер життєдіяльності суспільства, окремих індивідуумів, їх колективів та всього населення. [2, с. 3]

Правова культура є найбільш адекватною і суттєвою мірою особистості людини. Від того, наскільки високий рівень правової культури особистості, залежить її суспільна корисність. В даному дослідженні основна увага приділяється формуванню правової культури студентів в якості педагогічного процесу. Цей процес пов'язаний з визначеними організаційно-педагогічними умовами формування правової культури , включає певні компоненти, рівні та критерії сформованості.

Правова культура не передається за спадком, а от же потребує певних педагогічних умов та цілеспрямованої діяльності щодо її формування та розвитку.

Згідно досліджень науковців (В. Ю. Живцов , В. І. Пугач) існують такі організаційно-педагогічні умови формування правової культури студентів:

– безпека університетського середовища;

– правова соціалізація студентів;

– раціональне поєднання технологічних та гуманітарних підходів до навчання;

– реалізація аксіологічного та ситуативного підходів до правової освіти в рамках інноваційних технологій [3, с. 5].

Інші вчені (О. А. Нікітіна) виділяють наступні умови формування та розвитку правової культури студентської молоді:

– оптимальний відбір правової інформації;

– використання ситуацій, що наближені до реальності майбутньої професійної діяльності;

– оптимізація виховування у студентів правової відповідальності та активної правової позиції;

– підвищення правової та психолого-педагогічної підготовки професійно-викладацького складу навчального закладу.

З поняттям «формування правової культури» тісно пов'язане правове виховання молоді – це цілеспрямований та систематичний вплив на молодих людей з метою формування і розвитку їх правової культури. [3, с.6] Основними завданнями правового виховання можна вважати:

– правову інформованість студентської молоді;

– формування відношення до закону як до соціальної цінності;

– формування стійких переконань щодо значимості законів;

– розвиток почуття особистої відповідальності;

– формування готовності активно брати участь в охороні правопорядку;

– засвоєння принципів та особливостей правовідносин в суспільстві.

Правова культура студентів є самостійним поняття і має свою внутрішню будову, яка складається із низки взаємопов'язаних компонентів. Одні вчені (М. В. Капітонова) відносять до них :

– правову культуру особистості молодої людини;

– правову культуру законодавчої бази, культуру правових умов, норм та правил;

– культуру виконання студентською молоддю вимог існуючого законодавства, норм та правил життєдіяльності в усіх соціальних сферах.[1, с. 11]

Інші дослідники, такі як, В. Ю. Живцов , В. І. Пугач, виділяють такі компоненти:

– когнітивний (включає в себе правові знання, критичність та самостійність мислення);

– операційно-технологічний (визначає навички діяльності в галузі права, здатність до правової самоосвіти, правову компетентність при прийнятті рішень, комунікативні навички у правових взаємовідносинах);

– аксіологічний (вищими цінностями визнаються людина, свобода, правова держава та громадянське суспільство);

– регулятивний (відображає толерантність, правовий досвід, повагу до права, активну громадянську позицію та почуття відповідальності, готовність до правомірної поведінки). [3, с. 11]

Виходячи з розуміння поняття та структури правової культури студентів ми вважаємо доцільним ставити питання щодо рівнів її сформованості. Рівні правової культури студентської молоді можна розглядати як закінчення визначених стадій педагогічного процесу щодо її формування та розвитку. Ми пропонуємо розглянути три виділених рівня сформованості правової культури студентів: начальний, необхідний та високий рівень.

Начальний рівень характеризується наявністю правових знань, орієнтацією на правові норми та моральні цінності, але не вистачає практичного досвіду успішної соціальної та професійної діяльності.

Необхідний рівень визначається не лише наявністю правових знань, але й їх розуміння та здатністю використовувати ці знання на практиці, вмінням відстоювати свої права та виконувати покладені обов'язки відповідно до вимог існуючого законодавства.

Високий рівень включає неухильне виконання вимог закону в усіх сферах життєдіяльності, розуміння значимості права, повага до закону, здатність критично оцінювати та аналізувати норми права, вміння використовувати набуті юридичні знання в побутових ситуаціях та професійній діяльності. Найвищий рівень визначається активною правомірною поведінкою студентів не тільки в професійній діяльності, але й в побуті. Випрацьовується стійка підсвідома потреба слідувати букві закону .

Вищому рівню сформованості правової культури відповідає поняття «правовий менталітет», яке включає в себе:

– усвідомлення взаємозв'язку людини і громадянина;

– усвідомлення правомірності вчинків;

– усвідомлення єдності моралі та права;

– усвідомлення соціокультурної цінності держави та права.

В якості важливих критеріїв досягнення того чи іншого рівня правової культури студентів можуть слугувати: ступінь сформованості, гармонійності, сумісності правових норм та морально-етичних цінностей студентської молоді, різних соціальних груп та суспільства в цілому.

До основних педагогічних функцій правової культури можна віднести такі, як виховну, адаптивну, ціннісно-орієнтаційну, нормативну та регулятивну. Вони допомагають студентам адаптуватись до умов та вимог сучасних соціальних відносин, орієнтуватись в усіх соціальних сферах, регулюють життєдіяльність студентів, особливо щодо правового забезпечення їх професійної діяльності.

Правова культура ринкових відносин розуміється як один із способів включення молоді в сучасні ринкові соціальні відносини. Безумовно, правова культура студентів не може зводитись лише до способу або технології культурної участі студентів в навчальному-педагогічному процесі. Більш того, правова культура може існувати лише за наявності морально-нравственного компоненту, а також і інших складових культури при умові їх оптимального поєднання та взаємодії.

Справжня правова культура проявляється в тому, що особистість виконує ті чи інші юридичні норми не під загрозою або страху покарання, а за внутрішньою потребою людини слідувати цим нормам в кожному конкретному моменті свого життя і діяльності.

Література

1. Дарманська І.М. Правова підготовка майбутніх вчителів початкової школи в умовах ступеневої освіти. Автореферат дисертації на здобуття вч.ст.канд..пед.наук: спеціальність 13.00.04., Інст-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України, Київ, 2004, –24с.

2. Живцов В.Ю.,Пугач В.І.Формування правової культури студента університету: антропологічний контекст. Монографія, Самара, Вид-во СГПУ, 2008, – 200с.

3. Карташов В.М. Правова культура:поняття, структура, функції. Монографія, Ярославль, ЯрГУ, 2008. –200с.

4. Каландаришвиллі З.Н Правова соціалізація та правова культура: нав.посібн., Санкт-Петербург, 2006.– 51с.

5. Капітонова М.В. Педагогічні умови формування правової культури студентської молоді: автореф. дис. на здобут вч.ст. кагд.пед.наук:спеціальність 13.00.04, Моск.ун-т МВД Росії. – Москва,2008. –24с.

6. Ніколаєва Л.М. Формування правової культури студентів : автореф. дис. на здоб. вч.ст. кан.пед.наук :спеціальність 13.00.04., Моск.пед.держ.ун-т, Москва, 2005.– 24с.

7. Фирсов Г.О. Формування правової культури в закладах професійної освіти: автореф. дис. на здоб. вч.ст. д-ра пед.. наук, спеціальність 13.00.01, Інс-т теорії і історії пед.РАО, – Москва, 2006.– 56с.

УДК 378

С. Л. КРУК
Хмельницький національний університет

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ ВИХОВАННЯ В СУЧАСНІЙ ВИЩІЙ ШКОЛІ

В сучасному світі, коли матеріальна культура домінує над духовною культурою виникає потреба переглянути методи виховання особистості майбутнього фахівця.

Матеріальна культура розвиває особистість егоцентричну, обмежує її творчість. Така особистість із обмеженим світоглядом не розглядає духовний саморозвиток у якості сенсу власного існування, тому вона, як закрита система, схильна до ентропії.

Духовна культура розкриває нові можливості, нові форми пізнання та методи виховання. Для розвитку гармонійної особистості необхідні моральне виховання, естетичне виховання, трудове виховання та ін.

Моральне виховання – цілеспрямована взаємодія дорослого і дитини з метою формування моральних почуттів і якостей, застосування моральних норм і правил розвитку моральних мотивів і навичок поведінки.

Методи морального виховання – способи педагогічної взаємодії за допомогою яких здійснюється формування особистості відповідно до мети і завдань морального виховання і вікових особливостей дітей.

До найпоширеніших методів морального виховання належать методи формування моральної поведінки, методи формування моральної свідомості, метод стимулювання моральних почуттів і мотивів поведінки. Ця група методів спрямована на формування досвіду моральної поведінки. Зокрема, у навчальному процесі ми використовуємо:

а) практичне заохочення студента до дотримання конкретних правил поведінки;

б) пояснення доцільності дотримання моральних норм;

в) приклад моральної поведінки викладачів;

г) оволодіння моральними нормами у спільній діяльності;

д) вправляння у моральній поведінці;

е) створення ситуацій морального вибору.

Методи формування моральної свідомості, що має на меті засвоєння моральних уявлень і моральних понять:

а) роз’яснення конкретних моральних норм і правил;

б) навіювання моральних норм і правил.

Ці методи реалізуються нами у формі етичних бесід. Студенти охоче включаються в обговорення морально-етичних проблем.

Метод стимулювання моральних почуттів і мотивів. Вони спрямовані на дотримання студентами моральних норм, застереження від їх порушень:

а) приклад героїв літературних творів, кінофільмів, спектаклів;

б) педагогічна оцінка поведінки, вчинків студентів;

в) колективна оцінка поведінки вчинків студентів;

г) схвалення моральних вчинків студентів;

д) заохочення студентів до моральних вчинків;

е) осуд недостойних вчинків студентів.

Фундаментом процесу естетичного виховання є спільна діяльність педагога і студента, спрямована на розвиток у нього здібностей до сприймання прекрасного, мистецьких цінностей і продуктивної діяльності.

У якості засобів естетичного виховання ми використовуємо:

а) естетичне оформлення навчальних приміщень;

б) твори мистецтва;

в) спілкування із природою;

г) спеціальне навчання, під час якого студенти пізнають основні закони естетики;

д) самостійну художню діяльність студента;

е) організацію та проведення святкових урочистих заходів.

Трудове виховання здійснює такі функцію як практичну, розвивальну, виховну.

Трудове виховання студентів покликане забезпечити вирішення таких завдань:

а) формування мотивацій (потреб, інтересу, почуття обов'язку і відповідальності), позитивно-емоційного ціннісного ставлення до праці як до форми буття і способу самореалізації студента;

б) формування системи знань необхідних для трудової діяльності, вибору професії, соціального, професійного і життєвого самовизначення;

в) формування досвіду суспільно корисної діяльності, вміння використовувати теоретичні знання на практиці, здатність до творчості.

Перераховані вище методи виховання застосовуються нами під час проведення аудиторних занять із дисциплін «Етика», «Естетика», «Методика виховної роботи», а також під час проходження студентами практики.

УДК 378.013+371.302.81+153.23

А. І. ЛАЦЮК
Південноукраїнський національний педагогічний університет
ім. К.Д.Ушинського

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МЕНЕДЖЕРА ОСВІТИ

Професійна мобільність – це можливість і здатність успішно переключатися з одного виду діяльності на інший або змінювати вид діяльності .

Професійна мобільність припускає володіння загальними професійними прийомами і вміннями професійно їх застосовувати для виконання завдань в суміжних сферах виробництва і порівняно легко переходити від одного виду діяльності до іншого.

Професійна мобільність так само припускає високий рівень узагальнених професійних знань, готовність до оперативного відбору та реалізації оптимальних способів виконання будь-яких завдань у сфері своєї професії. В умовах швидкої зміни техніки і технологій виробництва професійна мобільність визначається як важливий компонент кваліфікаційної структури фахівця. Професійна мобільність менеджера освіти може увійти до його здатності успішно керувати навчальним закладом.

Процес формування професійної мобільності менеджера освіти буде успішним за наступних умов:

– розширення змісту предметів педагогічно-психологічного блоку за рахунок уявлення про мобільність у сфері освіти;

– зміни технології професійної підготовки у напрямі індивідуалізації і підтримки самостійності та гнучкості у виборі управлінської позиції;

– реалізація в освітньому просторі педагогічного ВНЗ структурно-змістовної моделі, котра включає цільовий, змістовний, організаційно-діяльнісний, оцінно-результативний компоненти.

Професійна мобільність майбутнього менеджера освіти – це властивість особи, що сприяє швидкому реагуванню на ситуацію скрути та актуалізує всі потенційні можливості суб'єктної активності менеджера освіти при виборі варіантів і способів рішення професійно-педагогічних завдань та прогнозування професійної самореалізації.

Формування професійної мобільності менеджерів освіти являє собою процес професійної підготовки, який будується на основі взаємодії всіх суб'єктів управлінського процесу в навчальному закладі.

Успішність формування структурно-змістовної моделі можлива при реалізації професійної мобільності менеджера освіти, яка має прогностичний характер, орієнтує на випереджальний розвиток фахівця, здатного виявити мобільність у складних соціальних умовах та реалізувати себе.

Ефективність формування професійної мобільності менеджера освіти забезпечується дотриманням таких умов:

– реалізацією структурно-змістовної моделі процесу формування професійної мобільності менеджера освіти;

– побудовою процесу професійної підготовки на основі принципу коеволюції (одночасного розвитку) професійної та особової мобільності фахівця;

– включенням до навчального плану педагогічного ВНЗ і реалізацією спецкурсу, що дає змогу створити умови для здобуття необхідних знань для формування професійної мобільності.

Процес розвитку мобільного фахівця передбачає організацію певного «поля можливостей» [1], середовища життєдіяльності (матеріальні умови життя, заняття, навчання, розваги, спілкування, самоосвіта, різні форми творчості, спорт, соціальна діяльність), що орієнтує менеджера освіти на різноманіття виборів самовиявлення, статусного зростання на розвиток певних знань і професійних умінь, швидку орієнтацію і прагнення активно змінювати несприятливі ситуації. У праці «Людина і світ» С. Л. Рубінштейн розвинув важливу для нас ідею: включаючись у ситуацію, людина змінює її, змінюється сама і тим самим «виходить за її межі» [2, с. 149, 308]. Ця зміна людини є джерелом нових змін, її активного самовиявлення, самопросування, успішності виконання роботи, визнання результатів, змісту праці, відповідальності за результати своєї праці та професійного просування. Необхідно забезпечити умови для повного задоволення життєвих інтересів особи, що має самодостатню цінність, збіг соціально заданих цілей [3].

Призначення професійної мобільності менеджера освіти в тому, аби актуалізувати розвиток внутрішніх механізмів людини, її особових якостей, логічних прийомів, операцій міркування; до того ж професійна мобільність впливає на діяльність фахівця, сприяє зміні ставлення до результатів своєї праці відповідно до вимог часу, самооцінки як фахівця й актуалізує процес перетворення людиною самої себе, професійного і життєвого середовища, що оточує її. Мобільний фахівець має більше шансів у подоланні будь-якого кризового стану суспільства і всіх сфер економічного розвитку.

Необхідно забезпечити педагогічні умови для повного задоволення життєвих інтересів особи, що має самодостатню цінність, збіг соціально заданих цілей [4].

Професійну мобільність необхідно розглядати як інтегративну характеристику особи, професійну компетентність, що включає необхідну для активної взаємодії зі всіма суб'єктами освітнього процесу (учнями, їхніми батьками, колегами, адміністрацією, партнерами, представниками соціуму) здатність швидко орієнтуватися в ситуаціях, що склалися, і знаходити педагогічно грамотні рішення для підвищення своєї професійної майстерності та соціального статусу [5].

Готовність менеджера освіти можна розглядати і як результат його підготовки: він опанував певні знання професійної діяльності, сформував уміння діяти в рамках спеціальності, у нього розвинені професійні здібності, його особові якості відповідають вимогам, які висуваються до управлінців у сфері освіти.

Вочевидь, що готовність до професійної мобільності передбачає не стільки уміння виявляти професійні здібності, скільки уміння мобілізувати свої сили на інше сприйняття себе в нових ситуаціях, активне прагнення знайти вихід у ситуації скрути, забезпечити задоволення потреб, ціннісних орієнтацій і позитивна зміна професійно-особовій позиції.

При цьому важливо, аби менеджер освіти був готовий відчувати будь-які зміни ситуацій, умів обґрунтовувати спрямованість змін і активно реагувати на них.

Література

1. Грачев.А. А. Основные подходы к профессиональному обучению / А. А. Грачев. ─ М.: Логос, 1998. – 250 с.

2. Рубинштейн, С. Л. О мышлении и путях его исследования / С. Л.Рубинштейн. ─ М.: Изд-во АН СССР, 1958. ─ 147 с.

3. Попков, В. А. Теория и практика высшего профессионального образования : учеб. пособие. / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – М.: Академический Проект, 2004.–32 с.

4. Кульневич, С. В. Педагогика личности: стратегия и тактика личностного воспитания / С. В. Кульневич. ─ Изд. 3-е, испр. : Воронеж, 1997. – 263 с.

5. Краевский, В. В. Педагогика на каждой книжной полке и в студенческой тетради / В. В. Краевский // Педагогика. ─ 2003. ─ №6. ─ с. 91-98.

УДК 159.98 : 351.74

В. О. ЛЕФТЕРОВ
д. психол. н., професор кафедри психології та соціології
Донецького юридичного інституту

ТРЕНІНГ – ЯК СУЧАСНА ОСВІТНЯ ТЕХНОЛОГІЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Реформування системи вищої освіти в Україні, поряд із впровадженням позитивних інновацій,

обумовлює загострення низки проблем, серед яких: надто пересичена теоретична підготовка; ускладнення механізму загального оцінювання результатів засвоєння начального матеріалу (складна система балів і кредитів) при спрощенні поточного контролю знань та знижені рівня фундаментальної підготовки; надлишкове надання самостійності студентам у навчанні без цілеспрямованого формування навичок самостійного засвоєння навчального матеріалу та мотивації до навчання; великий розрив між підготовкою фахівців та реаліями практичної роботи; недостатність і малоефективність практичних стажувань за фахом; інноваційний опір, як з боку науково-педагогічного складу, так і студентів.

Традиційні форми і технології навчання фахівців у закладах освіти на жаль не вирішують зазначених проблем. Як відзначає Ю. М. Швалб, сьогодні у галузі освіти змінюється вся психолого-педагогічна проблематика, яка починає концентруватися навколо питань розвитку і саморозвитку особистості, навчальних інтересів і навчального цілепокладання, суб'єкта навчальної діяльності, особистісної рефлексії, здатності до відповідального вибору тощо. Очевидно, що вирішення нових для всієї системи освіти завдань неможливе, спираючись тільки на класичні форми і способи вузівської освіти [1]. Саме тому сьогодні назріла необхідність оптимально психологізувати весь процес навчання та виховання, що здійснюється у вищих навчальних закладах шляхом активного впровадження сучасних психологічних технологій. Однією з найефективніших таких технологій є тренінг. Останні дослідження переконливо свідчать про те, що тренінг як форма навчання має істотні переваги перед іншими формами та видами навчання і розвитку людини, надає можливість фахівцям не тільки набути знання, а й уміння і навички застосовувати їх у практичній діяльності, що постійно змінюється [2; 3].

В останні роки тренінг, нарешті, перестають сприймати як тимчасову данину моді. Він одержує усе більше поширення як необхідний фактор розвитку професійних навичок і корекції особистісної сфери людини. Взагалі тренінг як унікальний метод сьогодні є невід'ємною частиною функціонування більшості організацій, особливо у сфері бізнесу, охорони здоров'я, освіти. Тренінгові технології сьогодні вважаються вигідною інвестицією в розвиток будь-якої організації, оскільки виступають своєрідним містком від результатів наукових досліджень до їх практичного застосування.

З метою вивчення впливу психологічного тренінгу на формування індивідуально-психологічних та комунікативних якостей студентів, нами було проведено серію психологічних досліджень у курсантських і студентських групах Донецького юридичного інституту, що навчаються за спеціалізацією «правознавство» і «правоохоронна діяльність». Загалом у дослідженнях взяли участь – 547 курсантів і студентів, з яким проводились такі тренінги: 1) *«Діагностично – корекційний тренінг»* – проводився на початку навчання для профілактики дезадаптації та формування стійкої мотивації до навчання і служби; 2) *«Потенціал лідера»* – проводився з кандидатами на призначення заступниками командирів навчальних взводів, старостами груп; 3) *«Розвиток мотиваційно-емоційного компоненту навчання і службової діяльності»* – проводився з курсантами і студентами для підвищення показників у навчанні та службі; 4) «*Розвиток навичок комунікації і групової згуртованості»* – спрямований на оптимізацію соціально-психологічного клімату колективів навчальних груп; 5) *Ситуативні тренінги,* зумовлені необхідністю вирішення тих чи інших навчальних завдань.

Вивчення ефективності проведених тренінгів здійснювалось комплексно за допомогою, порівняльного аналізу соціально-психологічного клімату в навчальних колективах, експертної оцінки керівників підрозділів, анкетування курсантів і студентів, а також психодіагностичних тестів. В результаті анкетування встановлено, що найбільш значимим для курсантів і студентів внаслідок їх участі у тренінгу було – цікаве спілкування з людьми (40,4 %), отримання нової і корисної інформації (35,4 %), самодіагностика і пізнання себе (27,3 %). На запитання «Чи використовуєте Ви знання, вміння та навички, отримані під час тренінгу» – 49,2 % опитуваних зазначили, що у своїй службовій і навчальній діяльності використовують ці знання та навички іноді; 24,8 % – використовують рідко; 12,4 % – часто; 9.9 % – ніколи. 3,7 % курсантів і студентів використовують набуті під час тренінгу знання та навички постійно. Майже такі показники виявили курсанти і студенти щодо використання умінь та навичок отриманих під час тренінгу у побуті та особистому житті, за виключенням «ніколи» – відмітили 8,7, % курсантів та «часто» – 18 %. Більшість курсантів і студентів (88,7%), які брали участь в анкетуванні виявили бажання ще неодноразово взяти участь у тренінгу та запропонували конкретні теми тренінгових занять.

За результатами психодіагностичного тестування встановлено, що психологічний тренінг, як інтерактивна форма навчання, сприяє формуванню комунікативних і організаторських умінь студентів і курсантів. Після участі у тренінгу в них розвиваються якості, необхідні для ефективної міжособистісної взаємодії, відбувається зняття емоційної напруги, поліпшується самопочуття і настрій, активізується особистісний та інтелектуальний потенціал, відмічається адекватність самоприйняття, зменшення домінантних тенденцій, посилюється доброзичливість, здатність сприймати людей такими, які вони є.

Отже, результати дослідження свідчать, що курсанти та студенти в цілому використовують у своїй навчальній та службовій діяльності, побуті та особистому житті знання, вміння та навички, отримані під час тренінгу, у них відмічається розвиток низки особистісних і соціально-комунікативних якостей. Участь у тренінгах запам'яталась їм та дуже сподобалась і тому вони запропонували більш активне використання тренінгових форм у навчальному процесі.

Сьогодні у вищих навчальних закладах, особливо гуманітарного профілю, поширюється застосування тренінгів, але цей процес ще методично незабезпечений і здійснюється не системно. Для цього

у вишах пропонується використовувати наступні форми і напрями тренінгової роботи:

1. Застосування тренінгових процедур у психодіагностичних цілях. Проведення спеціальних тренінгів на етапі профвідбору та під час вступних іспитів абітурієнтів у навчальні заклади для вивчення їх особистісних якостей. Проведення тренінгів під час навчання студентів для вивчення їх професійної спрямованості, лідерських та інших якостей, діагностики емоційних станів, внутрішньогрупових відносин у навчальних колективах тощо. При цьому найважливішими характеристиками діагностичних тренінгових програм повинні бути надійність, валідність і можливість верифікації.

2. Використання тренінгових компонентів у викладанні науково-теоретичних навчальних дисциплін шляхом включення елементів тренінгу безпосередньо у структуру лекцій або семінарів, що значно підвищує рівень вивчення предметів, освоєння абстрактних теоретичних положень.

3. Проведення професійно-орієнтованих тренінгів у межах самостійного навчального предмету з урахуванням спеціалізації студентів, а також отриманого обсягу знань за основними профілюючими навчальними дисциплінам. У цьому випадку студенти мають можливість практично втілювати отримані теоретичні знання у конкретні рольові ігри, моделювання різноманітних професійних і життєвих ситуацій.

4. Проведення тренінгових занять виховної і психокорекційної спрямованості у позанавчальний час. Завдання таких тренінгів буде полягати у формуванні в студентів свідомої громадської позиції, поваги до культурних і національних традицій і цінностей, стійких поглядів з питань загальнолюдських норм моралі, корекції поведінкових і особистісних відхилень, сприяння особистісному зростанню тощо.

Для ефективного впровадження тренінгу – як сучасної освітньої технології підготовки майбутнього фахівця у вищих навчальних закладах необхідним є виконання певних умов, перелік яких наводиться нижче:

– розробка і затвердження єдиної стратегії і нормативної бази застосування тренінгових технологій у системі вищої освіти на рівні МОН України, а також безпосередньо у навчальних закладах;

– визначення методичних основ, спрямованості, обсягу і тематичного змісту психологічних тренінгів для підготовки конкретних фахівців;

– науково-методична розробка необхідних тренінгових програм, їх апробація, стандартизація, визначення критеріїв ефективності і системи оцінювання тих, хто навчається, а також розповсюдження із відповідним методичним забезпеченням;

– планомірне впровадження тренінгів у навчальний процес, при цьому обов'язкова прив'язка до специфіки навчального закладу, навчальних дисциплін, що викладаються, особливостей тих, хто навчається, можливостей матеріально-технічної і навчальної бази;

– обладнання спеціальних тренінгових залів і в цілому інфраструктури тренінгу (окремі приміщення для групової роботи, всілякі полігони, навчальні центри, лабораторії, бази для виїзних тренінгових сесій тощо), забезпечення необхідними матеріалами для проведення тренінгів;

– зміна підходів і критеріїв у розподілі й обліку навчального навантаження викладачів, які проводять тренінги, у зв'язку з підвищеним емоційним вигоранням, характерним для тренерської діяльності;

– підготовка кваліфікованих тренерів-викладачів та їх сертифікація;

– вирішення організаційних питань, зокрема, планування, визначення статусу тренінгових занять, тимчасового режиму їх проведення, а також чисельності груп, що проходять тренінг (з урахуванням загальноприйнятої норми – 15 учасників в одному тренінгу);

– використання сучасних інформаційних технологій під час підготовки, проведення і популяризації тренінгів.

Впровадження тренінгів у навчальних закладах передбачає проведення тренінгів не лише з тими, хто навчається, але і з тими, хто навчає. Оскільки праця викладача, незалежно від його наукового рівня, вимагає, з одного боку, професійної компетентності фахових знань та умінь. А з іншого боку – соціально-психологічної компетентності: знань у галузі психології особистості, колективу, спілкування, управління та уміння розуміти себе та інших. Тому в сучасних умовах актуальною стає психологічна підготовка викладачів, яка дозволить їм творчо використовувати свої знання та досвід, допоможе розвинути у собі особистісні та педагогічні якості. Саме завдяки спеціальним психологічним тренінгам для викладачів можливо формувати у них ораторські здібності, психічну та емоційну врівноваженість, зацікавлене ставлення до своєї справи, доброзичливість, творче мислення, організованість та інші якості, які необхідні викладачу для ефективного виконання професійних обов'язків.

Підсумовуючи, необхідно зазначити, що запровадження тренінгових освітніх технологій у процес підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах не означає спрощення і технократизацію підготовки фахівців, зведення її лише до тренування техніки виконання певних вправ, формування навичок і особистісного зростання. Було б не зовсім вірним стверджувати, що тренінгові технології можуть стати «універсальним засобом і методом» системи вищої освіти – вони мають і свої обмеження. Ці обмеження пов'язані, в першу чергу, з типом засвоюваних знань, особливо у вищій школі. Під час тренінгів ускладнене повноцінне засвоєння наукових знань і розгорнених теоретичних моделей. Тому тренінгові технології повинні гармонійно бути включені у класичну систему професійної підготовки фахівців, що склалася з її високими результатами саме у сфері розвитку науково-теоретичного мислення студентів. Саме в об'єднанні тренінгів з іншими ефективними методами навчання і виховання закладений значний потенціал підвищення рівня підготовки майбутнього фахівця.

Література

1. Швалб Ю.М. Задачный подход к построению учебного тренинга в ВУЗе / Ю.М. Швалб // Психологічні тренінгові технології у правоохоронній діяльності: науково-методичні та організаційно-практичні проблеми впровадження і використання, перспективи розвитку: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, Донецьк, 27–28 травня 2005 р: у 2-х ч. – Донецьк: ДЮІ МВС при ДонНУ, 2005. – Ч. 2. – С. 12–19.

2. Вачков И.В. Психологический тренинг: методология и методика проведения / И.В. Вачков. – М.: Эксмо, 2010. – 450 с. – (Новейший справочник психолога).

3. Лефтеров В.О. Психологічні тренінгові технології в органах внутрішніх справ: монографія: в 2-х т. Т. І: Методологія психотренінгу та його використання у професійно-психологічному розвитку персоналу, задіяного в екстремальних видах діяльності / В.О. Лефтеров – Донецьк: ДЮІ, 2008. – 242 с.

УДК 378.015.31 : 316.647.5

Л. Ф. ЛОЗИНСЬКА
Вінницький національний медичний університет
ім. М. І. Пирогова

ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОГО УЧБОВОГО ЗАКЛАДУ

Вже протягом декількох років ми живемо в XXI столітті. Прогрес, економічні процеси – все на службі у людства. Здавалось би, життя повинно бути більш спокійним, впевненим, радісним. Але в сучасному суспільстві відбувається активний ріст агресивності, екстремізму та конфліктів. Чому? Прогрес, який досягнуло людство в різних галузях, не призвів до повного взаєморозуміння між людьми. Це спостерігається не лише на рівні внутрішньої та зовнішньої політики, але й в повсякденному міжособистісному спілкуванні. І це, безумовно, розчаровує.

Актуальність проблеми. Сучасний стан розвитку людини і суспільства вимагає від особистості високого рівня загальної культури, моральних якостей та порозуміння між людьми. Нестабільність суспільства особливо впливає на молодь, якій в силу вікових особливостей властивий максималізм, прагнення до вирішення соціальних проблеми швидким шляхом. Країна, в якій не турбуються про виховання молоді, не має майбутнього.

Актуалізація ідей толерантності в процесі освіти майбутніх лікарів спрямована на вирішення проблем, пов'язаних із соціальними, культурними, міжособистісними відносинами, з конструктивним регулюванням конфліктів та формуванням установок на мирне їх вирішення. Толерантність в сучасній освіті входить в комплекс цілей становлення системи виховання, виступає як особистісна якість, яка підлягає розвитку не тільки в процесі навчання, виховання, але й самонавчання та самовиховання, спрямована на формування у майбутніх лікарів знань, умінь та навичок толерантної свідомості та толерантного відношення до оточуючих.

Виклад основного матеріалу. Очевидною стає необхідність переоцінки та переосмислення статусу лікаря як особистості та професіонала. Спеціаліст нової формації сприймає цінності як основу особистісної і професійної самореалізації, робить свій внесок в створення передумов процвітання держави, в якій реалізується вільне та відповідальне життєве самовизначення кожного громадянина. Він несе відповідальність за рівень своєї професійної підготовки та якість лікарської праці, діє відповідно особистісно-прийнятим нормам та законам етики, деонтології культури. Лікар розвиває вміння встановлювати відносини між людьми в рівноправних діалогах при безумовному сприйнятті іншого як унікальної та неповторної особистості. Він здатний до толерантності. Знає, поважає і виконує закони та правила суспільного життя, є соціально активним. Лікар володіє громадською активністю, відповідальністю за долю країни, за справу, яку він виконує, за якість власного життя. Він чесний, правдивий, чуйний, милосердний; поважає національні традиції, культуру, обережно ставиться до природи, поважає права та свободи інших людей. Такий лікар орієнтований на відповідальне виховання себе як людини високої загальної та правової культури.

Така установка на образ лікаря визначається в тому числі тенденціями становлення відкритого суспільства в Україні, формуванням культури миру, яка спирається на широку суспільну підтримку щодо консолідації суспільства. В цьому ракурсі виховання в дусі толерантності необхідно розглядати в якості невід'ємного імперативу, який сприяє формуванню у майбутніх лікарів навичок незалежного мислення, критичного осмислення та формування суджень, які базуються на моральних цінностях.

Лікар повинен прийняти на себе відповідальність за вибір і напрямок своєї долі, оскільки хоче він того чи ні, він несе відповідальність за життя своїх пацієнтів. В реальному житті часто зустрічаються люди, які досягли успіхів в професійній діяльності, але будучи чудовими спеціалістами, вони водночас є некомунікабельними, нездатними працювати в групі та не мають бажання до саморозвитку.

Процес формування толерантності у студентів медичних університетів представляє собою безпосереднє міжособистісне спілкування, під час якого формується здатність студента як майбутнього лікаря приймати позицію іншої людини (пацієнта), уявляти як його сприймає партнер по спілкуванню та відповідно інтерпретувати ситуацію і контролювати власні дії.

Особливості закладання психологічних основ медичного спілкування полягають у тому, щоб навчити студента долати ці труднощі, навчити пізнавати пацієнта та себе, складати психологічний портрет пацієнта, навчити психологічно грамотно спілкуватися та ін. Лікар повинен оволодіти позитивною установкою до особистості пацієнта, визнати його цінність без упереджень.

Толерантність – це фактор, стабілізуючий систему (особистість) з середини, а також зовні, фактор, направляючий відносини у суспільстві в мирне гирло та об'єднуючий індивідів за традиціями, нормами, культурою і т.п., який є сьогодні дуже важливим. Але в такий бурхливий і непередбачений період нашого розвитку, коли необхідно готувати наступне покоління до життя в умовах, які швидко і різко змінюються, необхідна толерантність до невизначеності, що є іще більш важливим.

Толерантність як професійна якість лікаря – дуже значуща якість. Професія лікаря передбачає інтенсивне та тривале спілкування з хворими, їх родичами, медичним персоналом. Від вміння будувати процес спілкування, встановлювати і розвивати взаємовідношення з людьми залежить професійна успішність лікаря. Толерантність як професійна якість забезпечує вміння вступати в діалог, взаєморозуміння, довіру у відносинах, ефективність в вирішенні медичних проблем, тому однією із задач формування толерантності у студентів-медиків є процес побудови міжособистісного діалогу «лікар – пацієнт» для визначення правильності діагностики і адекватності надання медичної допомоги. Такі форми довірчих відносин можуть виникати лише при наявності певного психологічного клімату, коли лікар орієнтується не лише на «професіоналізм», але і на суто людські, особистісні якості: вселяє довіру і проявляє повагу до пацієнта, уважний і чуйний, викликає бажання спілкуватися.

Сутність характеристики толерантності як цілісного особистісного виховання визначається на основі аналізу різних методологічних підходів в філософії, психології, соціальній, біологічній і медичній науках. Спираючись на дослідження А. Асмолова [1], Н. Асташової [2], С. Братченко [3], О. Гриви [4], Пугачової [5], В. Шаліна [6] поняття «толерантність» розглядається нами з позицій *екзистенціально-гуманістичного, диверсіфікаційного, когнітивного, біхевіорального, діалогічного та фасилітативного підходів.* Екзистенціально-гуманістичний підхід трактує толерантність як усвідомлену та відповідальну толерантність, що не зводиться до автоматизму або до стереотипних дій. Це цінність та життєва позиція, реалізація якої в конкретній ситуації має певний зміст і потребує від суб'єкта толерантності пошуку цього змісту та відповідального рішення. З позиції диверсіфікаційного підходу поняття толерантність не зводиться до однозначного визначення. Толерантність – це багатоаспектний та багатокомпонентний феномен, який має різні прояви і тому пронизує усі сфери соціального та індивідуального життя людини. Диверсіфікаційний підхід проявляється також в різноманітті форм і видів толерантності. З позиції когнітивного підходу толерантність в своїй основі має знання та раціональні доводи, які визнають складність, багатовимірність та різноманіття, а також неможливість зведення всього різноманіття точок зору до єдиної істини. Біхевіоральний підхід трактує толерантність як особливу поведінку людини, спрямовану на конструктивну взаємодію з іншими; як якість, що характеризує відношення до іншої людини як рівної особистості. Даний підхід спрямований на свідоме придушення відчуття неприязні. Діалогічний підхід обумовлює важливий тип толерантності – міжособистісну толерантність – особливий спосіб побудови взаємовідносин, міжособистісної взаємодії та спілкування з іншими людьми. Саме в цьому виді толерантності найяскравіше проявляються всі основні аспекти толерантності – як з точки зору її вивчення, так і з точки зору її розвитку та навчання. При фасилітативному підході особлива увага приділяється пошуку адекватної психолого-педагогічної тактики розвитку толерантності , створенню сприятливих умов для розвитку самостійної та незалежної позиції, для природного, рефлексивного та індивідуального становлення толерантності.

Висновки. Ми вважаємо, що толерантність варто розглядати як систему внутрішніх ресурсів особистості, які відображають готовність і здатність особистості позитивно та продуктивно вирішувати складні задачі взаємодії з собою та іншими. Людину неможливо змусити бути толерантною. Установка на толерантність є не стільки раціональним, скільки вольовим актом і проявляється в діях, а не в абстрактних роздумах на тему.

Лікар, який обдумує обрану спеціальність, порівнює себе з вимогами ідеалу, юридичного та морального закону, знаходиться в позиції необхідності створення умов для розгортання свого внутрішнього (духовного) потенціалу, пошуку істини з опорою на моральні основи культури; підтримки творчих намірів і пошуку індивідуальних форм реалізації.

Література

1. Асмолов А.Г. Толерантность от утопии к реальности // На пути к толерантному сознанию // А.Г.Асмолов. – М.: Смысл, 2000 – 255 с.

2. Асташова Н.А. Проблема воспитания толерантности в системе образовательных учреждений // Н.А.Асташова // Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика) : сб. науч.-метод. ст. – 2-е изд., стереотип. – М., 2003. – с.74-85.

3. Братченко С.Л. Психологические основания исследования толерантности в образовании // С.Л. Братченко // Педагогика развития : ключевые компетентности и их становление: материалы 9-й науч.-практ. конф., Красноярск, апр. 2002 г. – Красноярск : Краснояр. гос. Ун-т, 2003. С.104-117.

4. Грива О.А. Соціально-педагогічні основи формування толерантності у дітей і молоді в умовах полікультурного середовища // О.А.Грива. – К. : Парапан, 2005 – 227 с.

5. Пугачева Е.А. Формирование толерантности студентов в поликультурной среде вуза: автореф. канд. дис. … канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» // Е.А.Пугачева. – Н. Новгород. – 2008.– 24 с.

6. Шалин В.В. Толерантность (культурная норма и политическая необходимость) // В.В. Шалин. – Ростов н/Д, 2000. – 309 с.

УДК 378.147:37.013.42(477)

О. А. МАКОВСЬКА
аспірантка Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка

РОЗВИВАЛЬНЕ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ МАГІСТРАТУРИ

Послідовне здійснення Державної національної програми «Освіта» Україна XXI століття [3] забезпечило практичну «організацію навчання як безперервної науково-виробничої діяльності з найповнішим використанням потенціалу вищої школи» [3, с. 35]. Відповідно на базі вищої школи та з її кадрами здійснюється ступенева освіта, в якій порівняно новою сходинкою для України є магістратура.

Згідно із Законом України про вищу освіту, «магістр – освітньо-кваліфікаційний рівень вищої освіти особи, яка на основі освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра здобула повну вищу освіту, спеціальні вміння та знання, достатні для виконання завдань і обов'язків (робіт) інноваційного характеру певного рівня професійної діяльності, що передбачені для первинних посад у певному виді економічної діяльності» [4, с. 8]. Із наведених положень документів випливає, що «потенціал вищої школи», тобто викладачі (звичайно доценти, доктори наук, професори), має підготувати наступне покоління викладачів, готових до роботи інноваційного характеру.

Відповідні програми розраховано на підготовку фахівців вищого освітньо-кваліфікаційного рівня – «магістр». Випускників магістратури готують до:

– роботи асистента, викладача вищого навчального закладу;

– до проведення власної наукової роботи;

– до керівництва науково-дослідною роботою студентів, зокрема до написання ними курсових робіт;

– до організаційно-управлінської діяльності в різних ланках системи освіти [1, с. 136–137].

У процесі вивчення навчальних курсів магістранти готуються до викладання фахових дисциплін, що як студенти (майбутні бакалаври чи спеціалісти) вивчали в теоретичному, методичному й практичному аспектах. Зміст і методи вивчення дисципліни їм відомі. У магістратурі вони мають змінити звичний статус студента на статус магістра – надалі викладача – і з'ясувати, як доцільно навчати цієї дисципліни своїх майбутніх студентів [1, с. 137].

Сьогодні на перший план виходять технології навчання, створені на засадах реалізації особистісного підходу до студента, на основі гуманістичних засад організації навчально-виховної роботи. Особистісний підхід дедалі наполегливіше утверджується як провідний принцип організації навчально-виховного процесу у вищій школі, від реалізації якого багато в чому залежить переорієнтація освітніх цілей на розвиток особистості студента. Докладних методик розвитку навчально-пізнавальної діяльності студентів вкрай мало, а такий аспект, як застосування розвивальних технологій у процесі підготовки майбутніх соціальних педагогів узагалі малодосліджений [5].

Зазначимо, що технологія розвивального навчання є цілісною сукупністю компонентів процесу навчання, які взаємодіють між собою, вона сконструйована й функціонує з метою безпосереднього перетворення студента на суб'єкт навчання. Розвивальне навчання сфокусоване не тільки на розвитку пізнавальних здатностей, але й, насамперед, на процесі становлення людини як суб'єкта різноманітних видів та форм людської діяльності. Воно розглядає студента як особистість, яка має послідовно, цілеспрямовано оволодіти майбутньою діяльністю [6].

Можна окреслити вимоги до особистісно розвивальних технологій підготовки майбутніх магістрів соціальної педагогіки:

– пропонований на лекціях навчальний матеріал має актуалізувати зміст суб'єктного досвіду магістра, включаючи досвід його попереднього навчання;

– виклад знань у підручниках, навчальних посібниках має бути спрямований не тільки на розширення їх обсягу, а, насамперед, на постійне перетворення набутого суб'єктного досвіду кожного студента;

– у процесі теоретичного навчання необхідне постійне узгодження суб'єктного досвіду магістрів із науковим змістом здобутих знань;

– активне стимулювання студента до самостійної освітньої діяльності, зміст і форми якої мають забезпечувати майбутньому фахівцю сприятливі умови до саморозвитку, самовираження;

– конструювання та організація навчального матеріалу повинні давати змогу магістрам вибирати його зміст, вид та форму при виконанні навчальних завдань;

– необхідно забезпечувати контроль і оцінювання не тільки результату, а й, головним чином, процесу учіння [7, с. 189].

В наш час у системі підготовки майбутніх соціальних педагогів домінують підходи, при реалізації яких випускники соціально-педагогічних факультетів мають ґрунтовно володіти, насамперед, професійною діяльністю, розвинутими особистісними якостями, здатностями до самонавчання та самоосвіти.

Зазначимо, що в процесі лекційних занять магістри оволодівають новим матеріалом за допомогою викладача, який пояснює нові наукові факти, складні положення, терміни, закономірності. Мова йде про те, що при традиційній вітчизняній методиці проведення лекції у педагогічній взаємодії домінує викладач, а студенту відведено другорядну роль [2].

Досліджуючи позитивні ідеї досвіду проведення теоретичних занять в американській вищій школі зазначимо, що лекційні заняття в американських коледжах і університетах суттєво відрізняються від вітчизняних аналогів. Головна відмінність – попередня підготовка студентів до лекції. А тому в навчальному процесі домінують лекції проблемного характеру, а пояснювально-ілюстративні майже не зустрічаються Американські педагоги-дослідники переконані, на лекціях мають розглядатися лише головні проблеми та наукові ідеї з дисциплін, що висвітлюють найновіші досягнення у конкретних галузях знань [7, с. 189]. В цьому виявляються основні ознаки розвивального навчання, яке залучає студентів до наукового пошуку, розвиває мислення, пам'ять, уяву, спостережливість, формує методологічну культуру майбутнього фахівця.

Основними методичними рекомендаціями щодо ефективної організації лекційних занять є:

– мотивація навчання. Поєднання нового матеріалу з уже пройденим і з тим, який ще потрібно вивчити з даного предмета, зв'язок з іншими предметами, приклади того, як дана тема може бути пов'язана з повсякденним життям студентів;

– забезпечення балансу точної інформації (факти, числа, справжні та гіпотетичні експерименти і результати експериментів) з абстрактними поняттями (принципами, теоріями, математичними моделями);

– поєднання методів практичного вирішення проблем із матеріалом, що робить наголос на фундаментальному розумінні проблеми;

– при викладанні теоретичного матеріалу використання наукового підходу. Спочатку слід дати конкретний приклад феномена, що вивчається; перейти до теорії; показати, як теорія підтверджує практику, продемонструвати застосування;

– використання малюнків, схем, графіків підчас читання лекції, фільмів, надання студентам можливості спробувати, як працює той чи інший прилад;

– під час читання лекцій потрібно робити невеличкі паузи для того, щоб студенти могли переосмислити прослуханий матеріал;

– надання студентам декількох вправ для закріплення матеріалу;

– окрім запису матеріалу вашої лекції, надання можливості студентам попрацювати в невеличких групах (не більше 5 хвилин) для обговорення поставлених проблем;

– надання студентам можливості розв'язати декілька завдань для закріплення матеріалу. Надати студентам можливості подумати над проблемами та вправами, які вимагають аналізу та синтезу матеріалу;

– інколи задавати студентам домашнє завдання, яке потребує роботи в групах;

– підтримка нестандартного намагання вирішення поставленої проблеми, навіть якщо гіпотеза і не зовсім правильна [7, с. 189].

Висновки. Отже, при підготовці магістрів розвивальне навчання має важливу роль. Розвивальні технології підготовки майбутніх магістрів соціальної педагогіки забезпечують можливість активно готуватися до викладацької діяльності. Лекція як домінантна організаційна форма навчання у вищому навчальному закладі може мати значний розвивальний ефект для її слухачів.

Література

1. Артемова Л. В. Педагогіка і методика вищої школи: Навчально-методичний посібник для викладачів, аспірантів, студентів магістратури. – К.: Кондор, 2008. – 272 с.

2. Вощевська О. В. Методичні рекомендації використання досвіду системи вищої освіти США у підготовці інженерів-аграрників / О. В. Вощевська. – К. : Національний аграрний університет, 2007. –72 с.

3. Державна національна програма «Освіта» Україна XXI століття. – К., 1994. – 61 с.

4. Закон України про вищу освіту. – К., 2002. – 69 с.

5. Педагогика: педагогические теории, системи, м. . му : [учеб. Для студ. Высш. И сред. м. . Заведений] / С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов и м.. / м. ред. С. А. Смирнова. – [5-е м.., стер.]. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 804 с.

6. Репкин В. В. Что такое развивающее обучение / В. В. Репкин // Начальний м. развивающего обучения м. . му м. . в средней школе. – Харьков ; Томск, 1992. – С. 3-45.

7. Хилько Є. Є. Технологія розвивального навчання у професійній підготовці майбутніх соціальних педагогів / Є. Є. Хилько. // Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / [за м. м. . м. .. Є. І. Коваленко]. – Ніжин: Видавництво НДУ м.. М. Гоголя, 2009. – № 6. – Ч. 2. – С. 188-191.

УДК 377.36

З. В. МАРИНЕНКО
викладач вищої категорії,
Київський торговельно-економічний коледж КНТЕУ,
аспірант, Національний авіаційний університет, м. Київ

ОРГАНІЗАЦІЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ ЯК ФОРМИ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ЕКОНОМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Актуальність теми. В умовах всесвітньої глобалізації, бурхливого розширення інформаційного простору та насущної потреби у розвитку інноваційних технологій, у сучасному світі особливої актуальності набувають питання посилення наукового потенціалу та підготовки висококваліфікованих фахівців [1].

Закон України «Про вищу освіту», Державна національна програма «Освіта (Україна XXI століття)», Національна доктрина розвитку освіти, розглядають науково-дослідну роботу студента як суттєвий компонент (фактор) підготовки фахівця, який забезпечує опанування методів вирішення науково-практичних завдань.

Актуальність та значущість науково-дослідницької діяльності як частини освітньо-професійного середовища особливо підсилюється у радикальній зміні тактики в підходах до змісту, форм і методів пізнавальної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Розгляд дослідницької складової вищої освіти має місце в працях вітчизняних науковців Б. Малицького, В. Андрущенка, В. Гейца, В. Кременя, В. Семиноженко, О. Лапко, О. Микитюка, С. Вовканича [1].

Формулювання цілей статті. Мета публікації полягає у висвітленні методики написання дослідно-наукових робіт, організації і проведення студентських наукових конференцій у процесі вивчення економічних дисциплін.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розвиток людської особистості значною мірою залежить від оволодіння суспільним досвідом, основу якого складають наукові знання, уміння і способи творчої діяльності. Це зумовлює необхідність забезпечення повноцінної освіти підростаючих поколінь, вдосконалення організаційних форм наукової роботи, як засобу розвитку творчого потенціалу студента, створення такої громадської думки, яка сприяє утвердженню у студентському середовищі думки про пріоритетність наукової роботи в підготовці висококваліфікованого, творчого фахівця.

Науково-дослідна робота – це самостійне навчально-наукове дослідження студента, яке виконується з певної тематики, що здійснюється поза навчальним процесом. Успішне оволодіння навичками дослідження і творчої роботи допомагає формувати активну соціальну позицію студента та всебічно розвинену особистість.

Керівництво науково-дослідною роботою студентів здійснюється висококваліфікованими викладачами (науковими керівниками), які повинні навчити студента методології, теорії, технології, методам і організації науково-дослідницької діяльності, а це досить вагома робота, підсумком якої є – проведення студентської наукової конференції, олімпіад, конкурсів, круглих столів з визначенням переможців.

В ході дослідження виявлено, що виконання науково-дослідної роботи дозволяє набути таких вмінь та навичок:

– складати детальний план роботи в певній логічній послідовності;

– вміти оформлювати графічний та інший ілюстративний матеріал;

– відбирати і систематизувати теоретичний, науковий і конкретний статистичний, економіко-географічний, еколого-економічний матеріал;

– знати законодавчі та нормативно-правові документи;

– вивчати науково-методичну літературу, енциклопедії, довідники по обраній темі.

Нами визначено *основні вимоги до написання науково-дослідної роботи* у ВНЗ ІІ рівня акредитації:

– актуальність теми, відповідність її сучасному стану певної галузі науки та перспективам розвитку, практичним завданням відповідної сфери;

– вивчення та критичний аналіз монографічних і періодичних видань з теми;

– аналіз історії досліджувальної проблеми, її сучасний стан, а також вивчення передового досвіду роботи у відповідній галузі;

– чітка характеристика предмету, мети і методу дослідження, опис та аналіз проведених автором експериментів;

– узагальнення результатів, обґрунтування їх, висновки та практичні рекомендації.

При дослідженні нами сформовано правила оформлення науково-дослідної роботи:

– наукова робота виконується тільки українською мовою, обсягом 30 стандартних аркушів друкованого – тексту, включаючи графічний матеріал та картосхеми;

– робота виконується на окремих стандартних аркушах шрифтом – 14 (Times New Roman), інтервал – 1,5, що потім підшиваються у папку до швидкозшивача;

– роботу необхідно набирати на комп'ютері з одного боку аркуша без помарок та виправлень; усі сторінки тексту повинні бути пронумеровані і мати поля: ліве – 20 мм, праве – 10 мм, верхнє – 20 мм, нижнє – 20 мм;

– титульна сторінка, яка є першою в науковій роботі, включається до нумерації, але не нумерується;

– графічні матеріали повинні мати заголовки, нумерацію і посилання на літературні джерела, їх кількість визначається змістом роботи;

– наукова робота повинна бути підписана автором, в ній проставлена календарна дата виконання роботи, а також має бути рецензія викладача (наукового керівника), який готував студента до участі в конференції.

На наш погляд наукова робота має складатися з таких частин: *титульний аркуш, зміст, вступ, основна частина, висновки, список використаних джерел, додатки.*

Титульний аркуш – це перша сторінка, на якій зазначається назва навчального закладу; назва відділення; повна назва теми роботи; прізвище та ініціали студента – дослідника, курс, група; прізвище, ініціали, вчене звання наукового керівника; рік і місце виконання роботи.

Зміст – сторінка роботи, яка містить назву та номери початкових сторінок всіх розділів, підрозділів та пунктів. Заголовки змісту повинні точно повторювати заголовки в тексті і розміщуються один під одним.

Вступ – обґрунтовується актуальність теми, її практична значущість; визначається об'єкт, предмет, мета і завдання дослідження; розглядаються методи, за допомогою яких проводилось дослідження; розкривається структура роботи, її основний зміст. Обов'язкова частина вступу – огляд літератури з теми дослідження, в який включають найбільш цінні, актуальні роботи (10 – 15 джерел). Огляд повинен бути систематизований аналізом теоретичної, методичної та практичної новизни, значущості, переваг та недоліків у роботі.

Розділи і підрозділи основної частини – проаналізований і систематизований матеріал викладається відповідно до змісту у вигляді окремих розділів і підрозділів, кожний розділ висвітлює самостійне питання, а підрозділ окрему частину цього питання; зазначається головна ідея, а також тези кожного підрозділу; розкривається теорія питання та досвід практичної роботи.

Висновки – підсумок проведеної роботи, подається у вигляді окремих лаконічних положень, які відповідають поставленим завданням; стисло відображаються основні результати дослідження та надаються пропозиції за змістом усіх розділів наукової роботи.

Список використаної літератури – відображає обсяг використаних джерел і ступінь вивчення досліджуваної теми. При оформленні цього списку необхідно дотримуватись загальноприйнятих стандартних правил. Усі використані джерела (законодавчі акти Верховної Ради України, Укази Президента України, постанови Кабінету Міністрів України, нормативні документи, монографічна література та підручники; статистичні збірники і звітні матеріали міністерств, відомств, підприємств, організацій; періодичні видання) повинні увійти до списку використаної літератури в алфавітному порядку, дотримуючись мови, якою видано те чи інше джерело.

Додатки – є обов'язковим елементом і входять до основного обсягу роботи, підвищуючи рівень довіри до результатів роботи, свідчать про їх достовірність, містять допоміжний матеріал у вигляді зразків анкет, тестів, таблиць, допоміжних цифрових даних, графіків, карт, ілюстрованого матеріалу тощо.

Перейдемо до критеріїв оцінювання наукових робіт (максимальна кількість балів – 30). Зокрема, враховується:

– науковість, логічність, повнота розкриття теми;

– творчий підхід до виконання роботи;

– вміння формулювати висновки та узагальнення запитаннями теми, здатність аналізувати досліджувальний матеріал;

– стиль, грамотність;

– використання графічного, картографічного та ілюстративного матеріалу;

– якість оформлення роботи.

Отже, науково-дослідна робота є важливою формою самостійної роботи студентів, адже навчально-пізнавальна діяльність має на меті засвоєння студентами нових знань, умінь і навичок. Одним із видів такої діяльності є проведення студентської наукової конференції.

Конференція – це комплексна форма навчально-виховного процесу, у якій реалізується пошуково-дослідницькі методи навчання. Вона може виконувати декілька функцій: навчальну, розважальну,

комунікативну, релаксаційну, психологічну, розвиваючу та виховну. При організації конференції, крім загально-дидактичних, необхідно керуватися і специфічними принципами, серед яких добровільність, ініціативність, самодіяльність, урахування інтересів студентів [2].

Мета проведення конференції – активізація творчої роботи студентів коледжів, створення умов для виявлення, розвитку і підтримки талановитої молоді.

Завдання конференції – формування наукового світогляду, оволодіння методологією і методами наукового дослідження, розвиток творчого мислення та індивідуальних здібностей студента у вирішенні практичних завдань; стимулювання творчого вдосконалення студентів; підвищення у студентів інтересу до поглибленого вивчення природничо-наукових дисциплін.

Конференція студентських наукових робіт проводиться щорічно, протягом навчального року, і завершується підведенням підсумків і визначенням переможців. Теми для виступів на конференції повідомляються і розподіляються заздалегідь, а також затверджується регламент.

Конференція проводиться в два етапи:

1-й – внутрішня, яка проводиться у відповідному навчальному закладі освіти (грудень-лютий);

2-й – міська, яка проводиться в березні місяці.

Для проведення конференції студентських наукових робіт створено конкурсну комісію, до складу якої входять досвідчені викладачі та студенти. Комісія попередньо визначає переможців і кращі роботи студентів, які зайняли призові місця. Студенти, наукові роботи яких зайняли призові місця, здійснюють захист своїх робіт перед конкурсною комісією самостійно, або в присутності викладача, який допомагав студенту підготувати і оформити наукову роботу.

Нами розроблено критерії оцінювання доповіді на конференції (максимальна кількість балів – 30):

– *актуальність;*

– *новизна ідей;*

– *практична цінність роботи;*

– *культура мовлення, чіткість, логічність, лаконічність;*

– *вміння відповідати на питання;*

– *активна кваліфікована участь у дискусії.*

Переможці конкурсу визначаються конкурсною комісією за загальною кількістю балів, як за виконання робіт, так і за їх представлений захист на конференції. Нагородження відбувається на заключній конференції науково-дослідних робіт.

Отже, конференції показують, що такі заходи корисні і необхідні в навчальному процесі, адже конференція покликана вдосконалювати навички самостійної роботи студента, розвиває вміння виступати перед аудиторією, відповідати на запитання, аргументовано відстоювати власну позицію, що в майбутньому допоможе в професійній діяльності фахівцю економічної галузі.

Висновки. Таким чином, можна стверджувати, що науково-дослідницька робота і науково-практична конференція є прогресивною формою в організації самостійної роботи студентів у процесі вивчення економічних дисциплін, що дає можливість підготувати конкурентоздатних фахівців у майбутній професійній діяльності.

Література

1. Голуб Т.Л. Науково-дослідницька компонента університетської освіти в світлі Болонського процесу // Вища освіта України – Додаток 4, том І (19) – 2010 р. – Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору»/АПН України, Ін-т вищої освіти:[відп. ред. вип. Маноха І.П.]. – [К.: Гнозис]. – 576 с.

2. Лінник Н.В. Науково-практична конференція як форма науково-дослідницьких методів навчання //Матер. Всеукр. науково-мет. конференції « Проблеми підготовки фахівців-аграріїв в навчальних закладах вищої та професійної освіти «. Збірник наукових праць. Під заг. ред. І.М. Бендери, С.Б. Слободяна. – Кам’янець – Подільський: Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2011. – 520 с.

УДК 272.8. : 159.9 : 378.633

М. П. МАТВЄЄВА
Кам’янець-Подільський національний університет
ім. Івана Огієнка

ОСОБЛИВОСТІ ТЕОРЕТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ З ПСИХОЛОГІЇ

У фаховій підготовці соціальних педагогів, так само як і практичних психологів, на нашу думку, слід виділити три напрямки: теоретичний, прикладний та рефлексивний. Як показує багаторічний досвід підготовки практичних психологів в умовах педагогічних вищих навчальних закладів, реалізація кожного з

напрямків фахового навчання має свої проблеми. Зупинимось на проблемах теоретичної психологічної освіти.

Теоретичний напрямок передбачає опанування науковими знаннями в галузі загальної, вікової, педагогічної, соціальної (і т.п.) психології, ознайомлення з різними концепціями щодо механізмів розвитку та прояву психічного. Глибока теоретична підготовка робить соціальних педагогів більш мобільними, гнучкими у розумінні сутності психологічних проблем об'єктів соціально-педагогічного впливу та добору засобів їх усунення.

Вивчення психології у порівнянні з вивченням інших наук має свою специфіку. Ця специфіка зумовлена наступними чинниками:

По-перше, у психологічній теорії і практиці співіснують різні напрямки та течії, кожен з яких по-своєму трактує психологічні механізми розвитку особистості і засоби впливу на цей розвиток.

По-друге, у радянський період психологічна практика була забороненою. Тому у встановлених традиціях викладання психології намітився розрив між достатньої теоретичною підготовкою студента і несформованими у нього уміннями враховувати і використовувати психологічні знання у професійній діяльності. Цей розрив між теоретичною та практичною підготовкою зберігається й досі. При цьому спроби здолати його з опорою на традиційні методи викладання психології виявляються неефективними.

Слід зазначити, що названа проблема має ще один історичний аспект. Психологія до кінця 19 – початку 20 століття розвивалась як академічна, суто теоретична наука На початку 20 століття, як альтернатива академічній психології з'являється практична, емпірична, яка займається власне проблемами вимірювання психічного. При цьому створені емпіричним шляхом методики діагностики психіки не мають належного теоретичного обґрунтування, що іноді призводить до абсурдів у тлумаченні психологічних категорій, на зразок «Інтелект – це те, що вимірюється з допомогою тестів інтелекту».

Нині розрив між теоретичною та прикладною психологією повністю не усунуто. [2, 18] Передусім це проявляється в тому, що одні й ті ж самі психологічні категорії трактуються по-різному. Так, якщо академічна психологія розглядає *інтелект* як синонім *мислення* або *системи пізнавальних процесів*, а *особистість* як певний рівень розвитку індивіда, то у прикладній психології *інтелект* – це відносно незмінний показник здатності до розумового розвитку, а *особистість* – це набір характерологічних якостей. Такі розбіжності не можуть не ускладнити процес опанування психологічними знаннями.

По-третє, існують об'єктивні труднощі засвоєння та глибокого осмислення психологічних понять через те, що, з одного боку ці поняття являють собою досить високий рівень абстракції, а, з іншого боку, уявлення про окремі психічні явища уже існують на побутовому рівні у кожного студента. Зазвичай науковий та побутовий рівень володіння психологічними поняттями не співпадають.

Традиційний підхід до навчання у вищих навчальних закладах зводиться до того, що викладач спочатку, використовуючи лекційні форми, подає студентам нові знання. Останні повинні занотувати все сказане і завчити. Щоб полегшити процес заучування матеріалу, викладач намагається подавати його у цікавій доступній формі з використанням таблиць, схем, технічних засобів, з наведенням яскравих прикладів. Далі під час практичних та лабораторних занять відбувається перевірка того, наскільки студенти засвоїли матеріал і можуть застосовувати його на практиці. Далеко не всі студенти можуть привласнити одержані таким чином знання. Тому виявляються неспроможними використати їх на практиці.

В.Я. Ляудіс, аналізуючи традиційне навчання, зазначає, що учні виступають у якості об'єктів управління, як виконавці планів педагога. Педагог використовує авторитарно-директивний, репресивний стиль; ініціатива учнів швидше пригнічується, ніж заохочується. Особистий досвід учня ігнорується. На практичних заняття переважають репродуктивні завдання, дії за зразком. Задані педагогом цілі та засоби їх досягнення визначають виконавчий стиль індивідуальної навчальної роботи студентів, мотивація якої здійснюється за рахунок «очікування присуду» – оцінки. Завдання виконуються для того, щоб уникнути покарання, втрати престижу, а не з метою пізнання та професійного особистісного зростання. У таких умовах неминучим є виникнення відчуженості і навіть ворожості між викладачем та студентом.[1, 19]

Таким чином, студенти опановують психологічними знаннями в таких учбових ситуаціях, принципи організації яких дуже далекі від принципів, проголошених самою психологією. [1, 11]

Тому ми пропонуємо для підвищення ефективності процесу теоретичної підготовки практичних психологів інноваційний підхід з використанням інтерактивних методів з елементами проблемно-розвивального навчання, що забезпечить високу пізнавальну активність, створить умови для інтелектуального та особистісного розвитку кожного студента.

Розглянемо загальні положення такого підходу, дієвість якого перевірена нами на практиці.

Курс вивчення психологічної дисципліни загалом, і кожної теми зокрема, поділяється на 4 етапи.

Завданням першого етапу є створення в групі доброзичливої творчої атмосфери, актуалізація пізнавальних інтересів та потреб у самореалізації, у професійному самоствердженні у студентів; формування творчих груп, визначення правил спілкування під час занять, створення ритуалів. З цією метою 2-3 заняття проводяться у формі тренінгів. Учасники знайомляться, розповідають про свої інтереси, сподівання щодо запропонованого курсу. Використання традиційних тренінгових вправ сприяє усуненню напруження та пасивності. Академічна група (25 чоловік) ділиться на 5 творчих підгруп.

Завданням другого етапу є актуалізація наявних у студентів побутових психологічних знань та уявлень з теми та оцінка ступеня їх відповідності науковим поняттям. Для цього кожній творчій групі

дається завдання з'ясувати сутність та природу певних психологічних термінів шляхом «мозкового штурму». Далі все напрацьоване кожною підгрупою обговорюється у загальному колі, визначаються запитання, на які треба знайти відповідь, «білі плями» у міркуваннях студентів через нестачу інформації. Шляхи пошуку відповіді можуть бути різними: робота з підручником та довідковою літературою з психології, вивчення поглядів різних вчених з наступним обговоренням, організація дослідницької роботи.

Наступним етапом опрацювання теми є проведення лабораторного дослідження, мету і завдання якого визначено на попередньому етапі. Підготовка до лабораторного заняття полягає у доборі експериментальних методик, з допомогою яких можна дослідити проблему, і у визначенні критеріїв аналізу результатів.

Пропонуємо декілька форм організації лабораторних занять:

1. Демонстрація відеозапису обстеження дітей на предмет виявлення особливостей тієї чи іншої психічної функції, під час якої студенти ведуть протокол, а далі аналізують його та обговорюють результати з метою пошуку відповідей на поставлені запитання.

2. Дослідження психічної функції самими студентами. Об'єктом дослідження при цьому можуть бути або самі студенти, або учні.

3. Аналіз протоколів обстеження. Студентам пропонуються готові протоколи обстеження певної кількості осіб, на основі яких можна зробити висновки щодо особливостей психічної функції або явища, що вивчаються.

На останньому етапі роботи над темою, який можна назвати узагальнюючим, розв'язується два завдання: 1) систематизація одержаної інформації, яка може бути проведена у форму семінару-дискусії або проблемної евристичної лекції; 2) з'ясування шляхів практичного застосування нових знань. Для цього кожній творчій підгрупі пропонуються психологічні задачі, проблемні ситуації та завдання творчого характеру. Наприклад, у курсі вікової психології після вивчення психологічних особливостей дітей різного віку, студенти повинні скласти повідомлення на одну й ту ж саму тему для дітей різного віку, драматизувати характерні для кожного вікового періоду конфліктні ситуації, розробити рекомендації для батьків щодо особливостей побудови стосунків з дітьми певного віку тощо.

Таким чином, запропонований підхід щодо викладання теоретичних психологічних дисциплін сприяє підвищенню пізнавальної активності студентів, розкриттю їхнього творчого потенціалу. Такий підхід змінює і позицію викладача, який повинен відмовитись від авторитарності у побудові стосунків зі студентами, довіряти творчому та інтелектуальному потенціалу молоді, бути гнучким, уміти підхопити кожну раціональну ідею у міркуваннях студентів, спрямовувати їх у певне русло.

Отже, підвищенню ефективності підготовки соціальних педагогів сприятиме впровадження інноваційних особистісно орієнтованих підходів до викладання психології.

Література

1. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии: Учебное пособие. – М. : Изд-во УРАО, 2000. – 128 с.

2. Основи практичної психології / В.Панок, Т.Титаренко, Н.Чепелєва та ін.: підручник. – К. : Либідь, 1999. – 536 с.

УДК 159. 928: 356. 13: 928: 81'243

О. П. МАЩЕНКО
Кам`янець-Подільський державний університет
ім. Івана Огієнка

АНАЛІЗ СУЧАСНИХ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ЩОДО СТРАТЕГІЙ ОВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ

Специфічні вміння, які здатні забезпечити курсанту можливість знаходження оптимального способу організації системи навчальних дій і ведуть до ефективного оволодіння знаннями, повинні бути предметом спеціального формування у навчальній діяльності. Таким функціональним потенціалом, на наш погляд, володіють цілісні стратегії учіння. Стратегія учіння – це безліч метакогнітивних і когнітивних прийомів, ієрархічно організованих, об'єднаною метою і які складають спосіб реалізації діяльності, що забезпечує досягнення передбачуваного результату.

У вітчизняній науці проблема оволодіння іноземною мовою залишалася довгий час у тіні. Проблему стратегій оволодіння іноземною мовою вивчали О. Ф. Волобуєва, Г. В. Ейгер, А. О. Залевська, М. К. Кабардов, І. О. Рапопорт, Т. Ю. Терновых та ін. [1-5] Особливості навчальної діяльності, спрямованої на оволодіння іноземною мовою, були розглянуті І. О. Зимньою [6]. Між тим проведений аналіз досліджень зазначених авторів показав, що у них відсутня достатня ясність щодо визначення поняття «стратегія оволодіння іноземною мовою».

Аналіз робіт зарубіжних вчених [7-15] дозволив виділити три основних напрямки, у яких вивчення стратегії оволодіння іноземною мовою з'явилося центральною ланкою дослідження: побудова профілю успішного в оволодінні іноземною мовою курсанта; дослідження процесів засвоєння іноземної мови у психолінгвістичному аспекті; розробка концепту комунікативної компетенції у рамках комунікативного методологічного підходу до навчання іноземній мові.

Стратегія оволодіння іноземною мовою являє собою безліч ієрархічно організованих метакогнітивних і когнітивних прийомів, які складають спосіб, що забезпечує активізацію, накопичення, удосконалювання, автоматизацію мовних знань та їхню актуалізацію у різних видах мовлення на іноземній мові. Стратегії оволодіння іноземною мовою мають загальні зі стратегіями учіння характеристики і часткові особливості, обумовленими специфікою предмету засвоєння. Як основні загальні риси стратегій учіння і стратегій оволодіння іноземною мовою виступають їхня структурна організація, якісні характеристики (цілісність, послідовність, повнота і завершеність) місце і функції у навчальній діяльності (організуюча, регулююча, мотивуюча).

Висновки. Аналіз процесу формування стратегії учіння і стратегії оволодіння іноземною мовою може базуватися на діяльнісному психологічному підході, так як воно (формування) відповідає загальним вимогам визначення діяльності. Вивчення стратегій учіння і стратегій оволодіння іноземною мовою на основі діяльнісного підходу дозволяє представити трактовку даних понять такою, яка є найбільш повною та адекватною дійсному характеру учіння як діяльності і має велике значення для практики оволодіння іноземною мовою у спеціально організованих умовах, яка передбачає здійснення самим студентом активного управління процесом оволодіння іноземною мовою.

Література

1. Волобуєва О.Ф. Психологічні засади розвитку іншомовних здібностей майбутнього військового професіонала /О.Ф. Волобуєва/ Дис. д-ра психол.н. 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. – К., 2010. – 570 с.
2. Кабардов М.К. О диагностике иноязычных способностей /М.К.Кабардов. – М.: Наука, 1985.
3. Ейгер Г.В., Рапопорт И.А. Язык и личность: Учебное пособие /Г.В.Ейгер, И.А. Раппопорт. – Харьков: ХГУ, 1991. – 83 с.
4. Залевская А.А. Вопросы теории овладения вторым языком в психолингвистическом аспекте / А.А. Залевская. – Тверь: ТГУ, 1996. – 195 с.
5. Терновых Т.Ю. Методика формирования стратегий автономной учебной деятельности у студентов-первокурсников в работе с иноязычным текстом (языковый факультет, немецкий язык) /Т.Ю. Терновых/ Дисс. канд. психол.н. 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (иностранный язык). – М., 2007. – 204 с.
6. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе /И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
7. Abraham R.G., Vann R.J. Strategies of two language learners: a case study // A Wenden, J. Rubin Learner Strategies in Language Learning. – Englewood Cliffs, Prentice-Hall. – 1987. – P.69-83.
8. Chamot A.U., Kupper L. Learning strategies in foreing language instruction /A.U. Chamot, L.Kupper// Foreing Language Annals. – 1989. – №221. – P.13-24.
9. Cyr P. Les strategies d'apprentissage /P.Cyr. – Quebec. – 1996. – 181 p.
10. Dansereau D.F. Learning Strategy research. In J.W. Segal, S.F.Chipman and R.Glaser. Thinking and learning skills. – Vol.1. – Hillsdale, N.J.: Erlbaum. – 1985. – P.209-239.
11. Faerch C, Kasper G. Two ways of defining comrnucation strategies /C.Faerch, G.Kasper// Language Learning. – 1984.– №34. – P.45-63.
12. O'Mally J.M., Chamot A.U. Learning Strategies in Second Language Acquisition / J.M. O`Mally, A.U. Chamot. – Cambridge, 1990. – 260 p.
13. Oxford R. Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know /R.Oxford. – New York. – 1990. – 367 p.
14. Weinstein C.E., Mayer R.E. The teaching of learning strategies. In M.C.Wittrock Handbook of research on teaching /C.E. Weinstein, R.E. Mayer. 3 rd ed. – New York: Macmillan, 1986. – P.315-327.
15. Wenden A.L., Rubin J. Learner Strategies in Language Learning /A.L.Wenden, J.Rubin. Englewood Cliffs, Prentice-Hall. – 1987. – 183 p.

УДК 378.147.091: 376

С. П. МИРОНОВА
Кам'янець-Подільський національний університет
ім. Івана Огієнка

ПІДГОТОВКА ПСИХОЛОГІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Гуманізація освіти в Україні сприяє появі нових форм організації навчання дітей з психофізичними вадами, чільне місце серед яких посідають інтегроване та інклюзивне навчання. Інтеграція та інклюзія ґрунтуються на визначальному принципі ***«рівні можливості для всіх»***. Вагомим при цьому є той факт, що об'єктом впливу стає не порушення, а особистість дитини з особливостями психофізичного розвитку.

На часі в корекційній педагогіці і спеціальній психології проблема інтегрованої та інклюзивної освіти є досить актуальною, їй присвячені як системні, фундаментальні (Л. М. Гречко, А. А. Колупаєва, Л. М. Шипіцина та ін.), так і окремі дослідження (В. І. Бондар, В. В. Засенко, М. П. Матвєєва, С. П. Миронова, В. М. Синьов, В. В. Тарасун, А. Г. Шевцов та ін.).

Як свідчить закордонний досвід впровадження інтегрованої та інклюзивної освіти, реальна інтеграція вимагає створення спеціальних умов для дитини, відповідного фахового супроводу. Вчені одностайні у висновку щодо комплексності супроводу у єдності таких компонентів як педагогічний, медичний, психологічний, соціальний. Мета супроводу є єдиною і підпорядкованою загальній меті інтегрованої та інклюзивної освіти: створення умов для особистісного розвитку, творчої самореалізації та утвердження людської гідності дітей з особливостями психофізичного розвитку. Проте у комплексному впливі кожна ланка реалізує свої завдання. Зупинимось на аспекті психологічного супроводу інтегрованих дітей та підготовці психологів до його реалізації.

Психологічний супровід дітей з психофізичними вадами в умовах інтегрованого навчання, як дослідила Л. М. Гречко, – це відстеження динаміки розвитку учня, процесів його соціалізації та адаптації, вплив на ці процеси з метою оптимізації соціальної ситуації розвитку дитини. У літературі визначено (Л. І. Акатов, Т. Г. Богданова, Л. М. Гречко, Е. І. Казакова, М. П. Матвєєва, А. Г. Обухівська, В. Г. Панок, І. І. Цушко, А. Г. Шевцов, та ін.), що соціальна ситуація розвитку молодшого школяра з психофізичними вадами є деформованою і характеризується, зокрема, несформованою готовністю до шкільного навчання, труднощами спілкування з однолітками та педагогами, підвищенням соціальної залежності, нестійкістю саморегуляції, комплексом неповноцінності, хронічним накопичення стресових ситуацій.

На основі урахування особливостей соціальної ситуації розвитку дітей з психофізичними вадами дослідниками сформульовано завдання, напрями, компоненти психологічного впливу, серед яких найважливішими, зокрема, називаються: профілактична, діагностична, розвивальна, корекційна робота з особистістю. Л. М. Гречко виділяє такі напрямки психологічного супроводу інтегрованих дітей:

1) надання психопрофілактичної та психокорекційної допомоги дитині;

2) інформаційно-пояснювальна робота з педагогами і батьками;

3) психологічне консультування батьків;

4) організація соціального середовища через спеціальну підготовку педагога та учнів конкретного класу.

При інтегрованому навчанні психолог може здійснювати супровід дітей з різними нозологіями. Це обумовлено тим, що у дітей з різними категоріями порушень є не лише відмінності, а й спільні закономірності психічного розвитку та однакові проблеми, з якими вони стикаються, потрапляючи в колектив здорових однолітків (Л. В. Кузнєцова, Н. М. Назарова, М. Сварник, В. М. Сорокін та ін.). До спільних закономірностей вчені, зокрема, відносять: загальне зниження психічної активності; диспропорційність між спрямованою та спонтанною сторонами розвитку; недорозвиток окремих форм предметної діяльності, незрілість мотиваційної сфери; порушення мовленнєвої діяльності; асинхронія психічного розвитку; висока вірогідність появи дисгармонії розвитку; деформація соціальної ситуації розвитку.

Отже, практичні психологи мають бути підготовленими до надання психологічної допомоги, спрямованої на забезпечення оптимальних умов розвитку та навчання учня з психофізичними вадами у загальноосвітній школі. Така підготовка передусім має здійснюватись у процесі фахової освіти у вищих навчальних закладах; а вже працюючих спеціалістів – у процесі післядипломної освіти. У вишах це можна реалізувати при вивченні дисциплін «Основи дефектології», «Психодіагностика». «Психокорекція», «Психологічне консультування» та шляхом введення спецкурсу «Психологічний супровід дітей з психофізичними вадами у системі інклюзивної освіти». У процесі післядипломної освіти готувати психологів до інклюзії можна на курсах підвищення кваліфікації, шляхом організації методичних семінарів.

Підготовка психологів до участі в команді психолого-педагогічного супроводу інтегрованих дітей має містити як оволодіння певними знаннями, так і практичними вміннями. Зокрема, ***психологи мають знати***:

– сутність інтеграції та інклюзії;

– мету, зміст, форми інтегрованої та інклюзивної освіти;

– види порушень психофізичного розвитку та їх причини;

– зміст та методи комплексної диференціальної діагностики відхилень у психофізичному розвитку;

– психологічні особливості дітей з різними порушеннями психофізичного розвитку та особливості роботи психолога з ними в умовах інклюзивної освіти;

– зміст і форми роботи з родинами, які виховують дітей з вадами психофізичного розвитку.

Психологи мають вміти:

– здійснювати психологічну діагностику, спрямовану на визначення причин неуспішності у навчанні і вивчення індивідуальних психологічних особливостей дитини;

– надавати психопрофілактичну та психокорекційну допомогу дітям з вадами психофізичного розвитку залежно від їхніх індивідуальних та типологічних;

– складати психологічну характеристику на інтегровану дитину;

– пояснювати педагогам і батькам специфіку психічного розвитку дитини з психофізичними вадами;

– надавати консультаційну допомогу батькам, спрямовану на встановлення оптимальних стосунків у родині;

– працювати з педагогами та учнівським колективом у напрямку забезпечення атмосфери взаємодопомоги й підтримки дитині з психофізичними вадами;

– співпрацювати з іншими членами команди супроводу інтегрованої дитини.

Зауважимо, що акцент має бути зроблено саме на практичному компоненті фахової готовності. Для цього необхідно відпрацьовувати елементи всіх особливостей психологічного супроводу інтегрованих дітей. Це можуть бути: ділові ігри; розв'язання конкретних проблемних ситуацій; розробка конспектів занять з психокорекції, тематики консультацій для батьків чи вчителів; добір ігор та сюжетів для інсценування; тренінги; написання психологічної характеристики на дитину тощо.

Вагомого значення у оволодінні змістом і методикою психологічного супроводу інтегрованих дітей набуває самостійна робота майбутніх фахівців і самоосвіта працюючих психологів. Адже передача студентові навіть максимально можливого обсягу професійних знань не забезпечить професійної компетентності фахівця упродовж усієї його кар'єри. Успішність майбутньої професійної діяльності спеціаліста залежить від того, чи готовий він набувати та поповнювати свої знання безперервно протягом усього життя. Засобом такої готовності якраз і слугує самостійна робота у процесі навчання та самоосвіта у процесі методичної роботи. Формами такої роботи може бути: вивчення літературних джерел; участь у методичних і наукових семінарах, конференціях; проведення власних наукових пошуків.

У процесі підготовки спеціалістів у виші та методичної роботи в закладах не слід забувати і про такий компонент фахової готовності як особистісна. Це є надзвичайно важливим для психологічного супроводу в інклюзивній освіті. На жаль, на часі в Україні досить поширеними є стереотипи сприймання дітей з вадами психофізичного розвитку, негативне ставлення до них, скептичне оцінювання їхніх можливостей і, як наслідок, упередженість щодо інтеграції загальної та корекційної освіти. Тому важливо виховувати у психологів адекватне ставлення до дітей вадами психофізичного розвитку, емпатію, професійно значущі риси особистості, готовність до руйнування суспільних стереотипів і професійного психологічного супроводу інтегрованих дітей.

Отже, роль психолога у забезпеченні можливостей дитини з психофізичними вадами до спільного навчання із здоровими однолітками є досить вагомою. Психологічний супровід в умовах різних форм інтеграції та інклюзії має містити психопрофілактичну, психокорекційну допомогу дитині; цілеспрямовану роботу з педагогами, батьками та учнівським колективом, в якому знаходиться дитина з психофізичними вадами. Виконання такої роботи, безсумнівно, вимагає суттєвих змін у підготовці як майбутніх психологів, так і вже працюючих фахівців. Зміст і форми такої підготовки, реалізація при цьому міжпредметних взаємозв'язків є перспективним напрямком запровадження інтегрованої та інклюзивної освіти в Україні.

Література

1. Гречко Л.М. Психологічний супровід дітей з вадами психофізичного розвитку в загальноосвітній школі / Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету: Серія соціально-педагогічна: Вип.6 / Кам'янець-Подільский: ПП Мошинський В.С., 2006. – С.247-250.

2. Миронова С.П. Особливості інклюзивної дошкільної освіти // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2010. – № 11. – С. 8 – 15.

3. Миронова С.П. Основи корекційної педагогіки: навчально-методичний посібник / С.П.Миронова, О.В.Гаврилов, М.П.Матвєєва; [за заг. ред. С.П.Миронової]. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010. – 264 с.

4. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка: Пособие для учителя-дефектолога / Под ред. Л.М.Шипициной. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 528 с.

УДК 371.3:378.147

Л. В. МІХЄЄВА
Хмельницький національний університет

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ВНЗ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИЦИПЛІН

Постановка проблеми. Процеси реформування національної системи освіти України вимагають оновлення й модернізації навчальних технологій і методів навчання. Особливої актуальності в сучасних умовах розвитку ринку набувають інтерактивні методи навчання, які стимулюють до інноваційних змін у культурному і соціальному середовищі. Ці методи є активним відгуком на проблемні ситуації, які виникають як перед окремою людиною, так і перед суспільством в цілому. Разом з цим, впровадження зазначених технологій у сучасну педагогічну практику просувається дуже повільно. Це відбувається через недосконалість сучасних технологій управління освіти в цілому та технологій управління процесом впровадження інновацій зокрема.

Аналіз попередніх досліджень. Основним проблемам освітньої інноватики в сучасній теорії і практиці присвячені роботи І. Бома, Л. Буркової, Л. Ващенко, Л. Даниленко, О. Дусавицького, М. Крюгера, Н. Погрібної, С. Подмазіна, О. Попової, І. Пригожина, Г. Селевка, К. Ушакова, Н. Федорової, А. Хуторського, Н. Юсуфбекової, Ю. Бабанського, М. Башмакова, В. Беспалька, В. Давидова, Л. Занкова, Г. Іванова, О. Киричука, М. Кларіна, Лозової, М. Махмутова, Л. Момота, Є. Пасова, О. Пєхоти, Є. Полат, О. Пометун, М. Скрипника, К. Стоута, Дж. Шнайдера. Ці роботи свідчать про те, що науково-педагогічна думка поступово іде шляхом розробки та стимулювання розвитку освіти. Однак, поки що залишаються недостатньо розробленими технології управління процесом впровадження інновацій, які б відповідали сучасним потребам освіти.

Метою даної роботи є обгрунтування інтерактивних методів навчання, які сприяють активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення педагогічних дисциплін.

Виклад основного матеріалу. Прискорення темпу життя, великий потік знань, що впливає на сучасну людину, потребує від неї вміння швидко знаходити необхідне рішення, використовуючи для цього пошукові методи, користуючись великою кількістю різноманітних джерел інформації. У зв'язку з цим, серед традиційних форм та методик навчання, у педагогічній практиці все частіше використовуються інтерактивні методи. Ця затребуваність пояснюється тим, що таке навчання спрямоване на підвищення пізнавальної активності студентів, посилення діяльнісного підходу в навчанні і реалізацію спільної діяльності, націленої на кооперативну обробку навчальної інформації з виробленням нових знань особисто кожним студентом в оптимальному тільки для нього режимі. Інтерактивні методи навчання досить швидко були визнані дієвим засобом впровадження нових освітніх технологій. Однак використання їх у практиці вищого навчального закладу поки що фрагментарне, епізодичне, не системне внаслідок нерозробленості відповідних технологій та неготовності більшості викладачів користуватися інформаційними технологіями та комп'ютерною технікою.

Для чіткішого розуміння важливості інтерактивного навчання педагоги порівнюють його з відомими раніше пасивним й активним навчанням. Якщо пасивне навчання – це репродуктивний метод, це вимога слухати та дивитись, активне – це безпосередня участь дитини у викладі матеріалу, то інтерактивне – це рівноправна взаємодія вчителя й учня. За даними американських учених, під час лекції студент засвоює всього 5 % матеріалу, під час читання – 10 %, роботи з відео/аудіоматеріалами – 20 %, під час демонстрації – 30 %, під час дискусії – 50 %, під час практики – 75 %, а коли студент навчає інших чи відразу застосовує знання – 90 %. Як бачимо, відносно пасивні методи навчання мають на рівень (в 5-10 разів!) нижчу ефективність, ніж активні та інтерактивні. Під час інтерактивного навчання студент стає не об'єктом, а суб'єктом навчання, він відчуває себе активним учасником подій і власної освіти та розвитку. Це забезпечує внутрішню мотивацію навчання, що сприяє його ефективності.

Існують різні підходи до визначення інтерактивного навчання.

Слово *«інтерактив»* прийшло до нас з англійської мови від слова *«interact»*, де *«inter»* – спільний и *«act»* – діяти. Таким чином, інтерактивний – готовий до спільних дій, діалогу. Такі підходи до навчання не є повністю новими для української школи. Частково вони використовувалися ще в перші десятиліття минулого сторіччя і були поширені в педагогіці і практиці української школи в 20-і роки – роки масштабного реформування шкільної освіти.

Термін *«інтерактивне навчання»* означає певний порядок інформаційної взаємодії між суб'єктом навчального процесу і навчальним середовищем. В. Гузєєв розрізняє три порядки інформаційної взаємодії [1]:

– *інтраактивний*, коли інформаційні потоки відбуваються всередині студента, а потім переносяться у навчальне середовище (створюється при самостійній навчальній діяльності студентів);

– *екстраактивний*, коли інформаційні потоки спрямовані від навчального середовища до студента (навчальна лекція);

– *інтерактивний*, коли між студентом і навчальним середовищем налагоджується діалог.

Існує визначення його як діалогове навчання: «*Інтерактивний* – означає здатність взаємодіяти чи знаходитись в режимі бесіди, діалогу з чим-небудь (наприклад, комп'ютером) або ким-небудь (людиною). Отже, інтерактивне навчання – це перш за все діалогове навчання, в ході якого здійснюється взаємодія викладача та студента» [2]. Ми схиляємося до визначення, О. Пометун та Л. Пироженко: «Сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умов постійної, активної взаємодії всіх учнів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове навчання в співпраці)…» [3].

Тому існує гостра необхідність у використанні інтерактивних методів, які допомогли б численному контингенту слухачів різних навчальних закладів у найбільш повному засвоєнню ними інформації. Метою

застосування інтерактивних методів у процесі вивчення педагогічних дисципліни є створення комфортних умов навчання, в яких усі студенти взаємодіють між собою. На заняттях створюється можливість обговорення різноманітних проблем, доведення, аргументування власного погляду, тобто відбувається взаємодія викладача і студента, яка орієнтує особистість на розвиток її творчих і розумових здібностей та комунікативних навичок.

В ході застосування педагогами напрацьовано наступну класифікацію інтерактивних методик викладання [4]:

1. *Обслуговуючі (допоміжні) методи* – застосовуються для створення на заняттях конструктивної демократичної робочої атмосфери. Вони в своїй основі не несуть навчального навантаження, але допомагають правильно використати інші групи методів, поєднати у пам'яті навчальний матеріал та навчитись його застосовувати.

2. *Основні навчальні методи* – застосовуються найчастіше та створюють механізм групової роботи, слугують основою для застосування наступних груп методів. До цієї групи методів належать такі, як мозковий штурм, рольові ігри, аналіз конкретних ситуацій тощо.

3. *Конкретизуючі ігрові методи* – застосовуються для практичного програмування навчального матеріалу, засвоєння основної інформації про правові норми та їх застосування, фактично ці методи є навчально-методичним механізмом. Прикладом застосування є «Сократів діалог».

4. *Методи дискутування* – використовуються для напрацювання та відстоювання принципових позицій шляхом контрольованого дискутування. Дискусії можуть бути побудовані довільно: індивідуально чи командно, вільно чи суворо регламентовано.

5. *Поєднані (комплексні методи)* – є узагальненим проявом кількох методів, як правило основного і конкретизуючого чи методу дискутування. Застосовуються для передачі комплексного уявлення про навчальний матеріал та вмінь і навичок його впровадження.

Серед інтерактивних методів вивчення педагогічних дисциплін найбільшого поширення набули такі: мозковий штурм, або мозкова атака, коло ідей, мікрофон (вільне накопичення великої кількості ідей з певної теми, критичне їх осмислення); метод прогнозування або передбачення (за дидактичним матеріалом підтвердити чи заперечити гіпотезу, сформулювати тему заняття); дискусія, кути, ПРЕС-метод (послідовно студенти дають аргументовані відповіді на певне дискусійне питання, доходять спільної думки); гронування, або асоціативний кущ (встановлення асоціативних зв'язків між окремими поняттями для узагальнення теоретичного матеріалу, підбиття підсумків вивченої теми чи розділу); бесіда за Сократом (студенти ставлять проблемні питання і шукають шляхи їх розв'язання); ділові ігри (відтворюється поведінка і робота конкретних працівників за фахом).

Висновки. Таким чином, ми переконані, що вищезгадані інтерактивні методи вивчення педагогічних дисциплін характеризуються відтворенням, проектуванням і моделюванням відносин, орієнтованих на психолого-педагогічну діяльність. У процесі роботи у студентів розвиваються не тільки організаційні, але й методологічні та ігротехнічні навички. Вважаємо, що інтерактивні методи навчання дають студентам можливість виявляти проблеми, збирати й аналізувати інформацію, знаходити альтернативні рішення й обирати найбільш оптимальний шлях розв'язання задач у процесі як індивідуальної, так і групової роботи.

Література

1. Гузеев В.В. Образовательная технология: от приема до философии. – М.: Сентябрь, 1996. – 112 с.

2. Интерактивное обучение: новые подходы // Відкритий урок. – 2002. – №5-6.

3. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. – К.: АПН, 2002. – 136 с.

4. Галай А.О. Про сучасну інтерактивну правничу лекцію у вищій школі // Нові технології навчання. Науково-методичний збірник Науково-методичного центру вищої освіти Міністерства освіти і науки України. – 2006. – Випуск 42. – С. 7-12.

УДК 378

С. М. МОРОЗ
аспірантка кафедри педагогіки та психології професійної освіти
Національного авіаційного університету
(м. Київ)

УСВІДОМЛЕНА СОЦІАЛЬНА АКТИВНІСТЬ – ОДНА З ОСНОВНИХ ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩИХ ЯКОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ВНЗ ІІ РІВНЯ АКРЕДИТАЦІЇ З НАПРЯМУ «ЕКОНОМІКА ПІДПРИЄМНИЦТВА»

В умовах динамічного, євроінтегрованого сьогодення одним з найважливіших завдань освітньо-виховної системи є сприяння формуванню та розвитку усвідомленої соціальної активності студентів ВНЗ ІІ

рівня акредитації з напряму «Економіка підприємництва». Ця особистісна та професійно значуща якість майбутніх фахівців має бути не наслідком, а однією з необхідних передумов якісних змін та перетворень економічного стану та стану загальної культури і розвитку суспільства. Вона повинна розвиватися протягом всього життя особистості, але найбільш важливим та відповідальним є період навчання у ВНЗ ІІ рівня акредитації, коли молоді люди вже професійно визначилися, готові підвищувати свій загальний рівень та здобувати обрані професії (бухгалтер, економіст, комерсант), котрі потребують від майбутніх фахівців активної позиції, ініціативності та здатності позитивно впливати на інших.

Активність – це небайдуже ставлення до людей, предметів, явищ і подій, які є підвладними і керованими розумовими і практичними діями особистості. В Українському педагогічному словнику С. У. Гончаренка активність особистості визначається як здатність людини до свідомої трудової і соціальної діяльності, міра цілеспрямованого, планомірного перетворення нею навколишнього середовища й самої себе на основі засвоєння нею матеріальної й духовної культури. Інтегральною характеристикою активності особистості є активна життєва позиція людини, що може виявлятися в її принциповості, послідовному відстоюванні своїх поглядів, ініціативності, діловитості, психологічній настроєності на діяльність [1, с.21]. Як бачимо, ця якість тісно пов'язана з іншими професійно значущими якостями, такими, як ініціативність та лідерські здібності, цілеспрямованість та наполегливість у досягненні мети, конкурентоспроможність та здорова амбітність, здатність відстоювати свої погляди, планувати стратегію професійної діяльності та оперативно вносити в неї корективи, висока працездатність та професійна мобільність. У Психологічному словнику за редакцією О. В. Петровського, М. Г. Ярошевського самостійність визначається як загальна характеристика живих істот, їхня власна динаміка, як джерело перетворення і підтримки ними життєво значущих зв'язків з оточуючим світом [2, с. 10].

Під поняттям «активні студенти» розуміємо небайдуже ставлення студентів до свого основного виду діяльності – навчання, а з терміном «свідома активність» пов'язуємо твердження про те, що це має бути активність, заснована на усвідомленні важливості змісту, причиново-наслідкових зв'язків та закономірностей навчального матеріалу. Яку б діяльність не виконували студенти, з точки зору психології вона повинна мати повноцінну структуру – від усвідомлення студентами потреб, мотивації, постановки цілей і завдань через виконання власне діяльності і до здійснення дій самоконтролю й самооцінки та планування перспективи подальшого розвитку і самовдосконалення. Отже, усвідомлена активність є запорукою і умовою досягнення високих позитивних результатів навчання.

Кількість енергії та рівень напруги, що супроводжують ту чи іншу діяльність можуть бути різними. Саме від цих характеристик залежить ступінь активності особистості. Чим більша витрата енергії, чим вищим є рівень напруги, тим вищим є і ступінь активності. Натомість згасання активності супроводжується відповідно згасанням життєздатності, а у професійній діяльності – і зниженням рівня професіоналізму та конкурентоспроможності фахівця. Таким чином, активність є ознакою життя, а соціальна активність – необхідна професійно значуща якість фахівця і цілісної особистості, що має потребу, з одного боку, впливати на інших, а з іншого – критично сприймати впливи соціуму а, отже, бути відкритою системою.

Активність проявляється в діяльності, спілкуванні, творчості. Вищим видом активності є творча активність, елементи якої наявні в будь-якій діяльності людини, адже виконуючи ту чи іншу роботу, особистість так би мовити індивідуалізує її. Однак про власне творчу активність йдеться лише тоді, коли особистість (студент, фахівець), отримуючи нові завдання, шукає оригінальні і найбільш ефективні шляхи їх вирішення, засвідчуючи свою готовність до виконання неординарних завдань, що вимагають мобільності, винахідливості, яка виходить за межі набутих знань, накопиченого досвіду. Фахівець є певною мірою творцем, що перетворює, вдосконалює свою професійну діяльність, а отже – професію.

М. Т. Левочко зазначає, що «майбутній фахівець – це людина, яка не тільки може вирішувати спеціальні задачі, але вона ще й член суспільства, включений у трудовий колектив, в управлінські, сімейні відношення тощо, вона багатьма нитками пов'язана із суспільством» [3, с. 103].

В навчально-виховному процесі поняття «активність» стосується як студентів, так і викладача. Викладач має бути внутрішньо активним, виважено підходити до вибору змісту, форм, методів, засобів навчально-виховної діяльності, беручи до уваги мету діяльності, рівень підготовки студентів, зміст та характер навчального матеріалу. Стиль спілкування між викладачем та студентами необхідно постійно оновлювати; викладач має повсякчас підтримувати віру студентів у власні сили, прагнучи переконати в необхідності висловлення та доведення оригінальних суджень, які можуть бути предметом дискусій, активізують інших студентів, спонукають до самостійної мисленнєвої діяльності, пробуджуючи таким чином їхню усвідомлену соціальну активність. Процес розвитку та формування усвідомленої соціальної активності студентів ВНЗ ІІ рівня акредитації з напряму «Економіка підприємництва» є складним і залежить від багатьох факторів, зокрема від змісту дидактичної ситуації, від рівня знань, сформованості вмінь, навичок та професійно значущих якостей студентів, рівня професійної майстерності викладача. На думку Е. В. Лузік, впровадження в освітній процес ВНЗ проблемного викладання навчального матеріалу, навчання моделюванню ситуацій «дозволить студентам сформувати індивідуально-творчий стиль майбутньої діяльності, потреби в самоосвіті і саморозвитку, сприяти засвоєнню ними конструктивного досвіду та активної життєвої позиції» [4, с. 126].

Отже, головне завдання навчально-виховного процесу у ВНЗ ІІ рівня акредитації з напряму «Економіка підприємництва» полягає не лише в тому, щоб сформувати у майбутнього фахівця основні

професійно значущі якості (в тому числі і на матеріалі дисциплін гуманітарного циклу), вміння користуватися певними розумовими і практичними операціями, а й у тому, щоб забезпечити цим системам гнучкість, мобільність і динамічність та поєднати їх в єдину систему неперервної професійної освіти.

Література

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997, – 374с.

2. Краткий психологический словарь / Сост. Л. А. Карпенко; Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевскоо. – М.: Политиздат, 1985 – 431с.

3. Левочко М. Т. Професійна підготовка майбутніх фахівців економічної галузі: теорія, методика, організація:[монографія] / М. Т. Левочко; Держ. акад. статистики, обліку і аудиту. – К.: ДП «Інфоорм. – аналіт. агенство», 2009. – 495 с.

4. Лузік Е. В. Формування сучасної парадигми вищої технічної освіти. / Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка: Зб. Наук праць. – Київ: ІВЦ «Політехніка», 2005р. – №2 – Ч. 2 – 208с.

УДК 37.025:378:37.013.42

О. І. МОСКАЛЮК
Хмельницький національний університет

ПРОБЛЕМИ ТА ТРУДНОЩІ ФАХОВОЇ ПРАКТИКИ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА»

Постановка проблеми. Підготовку до будь-якої професійної діяльності можна успішно здійснювати шляхом залучення до дій, максимально наближених за змістом і умовами до професійної діяльності, тому професійні навички, професійну майстерність, професійну компетентність, педагогічну культуру, творчий стиль соціально-педагогічної діяльності доцільно формувати, перш за все, під час проходження фахової практики, яка передбачає постійний творчий пошук, самостійний розвиток і формування професійних умінь, особистісних та професійно-важливих якостей майбутнього соціального педагога, а також створення умов для самоаналізу та самовдосконалення професійної діяльності.

У сучасних наукових дослідженнях висвітлені окремі питання організації та проведення педагогічної практики майбутніх соціальних педагогів. Зокрема, у роботах І.Д. Звєрєвої, А.Й. Капської, Г.М. Лактіонової, І.І. Миговича, Л.І. Міщик, Н.Г. Ничкало, В.А.. Поліщук, А.О. Рижанової, Л.А. Стефана та ін. розглянуті загальні напрями практичної підготовки майбутніх фахівців в умовах вищого навчального закладу. Але автори названих праць не ставили за мету узагальнити досвід організації та проведення фахової практики та визначити її місце у підготовці майбутніх соціальних педагогів. Крім того, існують суперечності між потенційними можливостями фахової практики та малоефективним використанням цих можливостей студентами під час проходження фахової практики.

Мета статті: визначити та проаналізувати проблеми та труднощі, які виникають у студентів спеціальності «Соціальна педагогіка» під час проходження фахової практики.

Виклад основного матеріалу. Студенти гуманітарно-педагогічного факультету спеціальності «Соціальна педагогіка» відповідно до навчального плану проходять фахову практику на п’ятому курсі у дев’ятому семестрі тривалістю п’ять тижнів. Фахова практика є логічним продовженням різних видів практики студентів молодших курсів (ознайомчої, соціально-виховної (волонтерської), соціально-педагогічної, психолого-педагогічної (діагностичної), культурно-дозвілевої, психолого-педагогічної (корекційної) в закладах освіти, психолого-педагогічної (профілактичної) в закладах соціального виховання) та завершальним етапом практичної підготовки соціального педагога. Мета фахової практики – це підготовка студентів до цілісного виконання функцій соціального педагога, до проведення систематичної соціально-педагогічної діяльності, а також оволодіння практичними уміннями та навичками соціального педагога [2].

Проаналізувавши завдання фахової практики та професійні уміння, через сформованість яких реалізуються ці завдання, можна стверджувати, що фахову практику варто розглядати не тільки як важливий засіб підготовки фахівців, як складову їх професійної підготовки та як організаційну форму, але ще як фактор саморозвитку, формування індивідуально-творчих можливостей у здійсненні майбутньої діяльності, вдосконалення рівня професійності майстерності майбутніх соціальних педагогів. Для студентів фахова практика – це і зміст майбутньої діяльності, і програма удосконалення професійних умінь та навичок.

Щоб визначити, з якими труднощами та проблемами стикаються студенти під час проходження практики, ми провели опитування серед студентів п’ятого курсу спеціальності «Соціальна педагогіка». Обстеження проводилось на основі вибіркового анкетування, яке відбувалося двічі: до та після проходження фахової практики. Відповіді за значущістю ми розподілили таким чином. Перше запитання: «Чи задоволені ви рівнем своїх теоретичних знань?» –таблиця 1.

Таблиця 1

Номер анкети	Кількість опитаних	Повністю задоволені знаннями	Частково	Дуже не задоволені	Зовсім не задоволені	Інші варіанти відповідей
№1 (до практики)	35	3	25	2	5	-
№2 (після практики)	35	-	27	1	7	-

Зіставлення даних двох анкет дає змогу зробити висновки, що фахова практика не змінила думки студентів щодо їх теоретичної підготовки (збільшився параметр лише «частково» задоволених студентів). Це свідчить про те, що практика допомогла п'ятикурсникам побачити ступінь свого «незнання» та необхідність подальшого самовдосконалення.

Відповіді на друге запитання: «Якою мірою фахова практика компенсувала вам недостатність теоретичних знань?» представлені у таблиці 2.

Таблиця 2

Номер анкети	Кількість опитаних	Спочатку – достатньою	Не зовсім достатньою	Незначною мірою	Інші варіанти відповідей
№2 (після практики)	35	13	12	6	4

Кількість незадоволених студентів – 22 (сума останніх трьох параметрів), тобто більшість розуміє, що потрібні більш глибші й ширші знання.

Ще більше студентів сумніваються у правильності своїх дій та доцільності своєї поведінки. На запитання: «Як часто під час проходження практики виникали у вас сумніви у правильності своїх дій та вчинків?» ми отримали такий розподіл відповідей (таблиця 3):

Таблиця 3

Номер анкети	Кількість опитаних	Ніколи не виникало сумнівів	Дуже рідко	Іноді	Часто	Майже постійно
№2 (після практики)	35	-	2	1	9	23

Тобто, майже кожен студент усвідомлює труднощі вибору лінії поведінки.

Письмові опитування та індивідуальні бесіди зі студентами дозволили нам виділити та згрупувати труднощі, які виникали у роботі з учнями та педагогічним колективом.

1. ***Складність у спілкуванні*** (досліджувались рівні складності контактів; відповіді розміщувались від «легкого до важкого»). У представленому ланцюжку останніми виявились найскладніші контакти: з адміністрацією, малознайомими людьми, педагогами, учнями, батьками учнів.

2. ***Незнання психолого-педагогічної літератури*** (найчастіше студенти називали А.С. Макаренка, В.О. Сухомлинського та Ш. Амонашвілі – і це після п'яти років навчання у ВНЗ!).

3. ***Невміння визначити та проаналізувати психолого-педагогічні проблеми*** (найчастіше згадувалась проблема «важких дітей»).

4. ***Незнання методів та невміння користуватись ними на практиці*** (студенти зазначали, що найкраще їм вдається застосовувати методи спостереження та бесіди).

5. ***Стереотипне, формальне ставлення до учнів*** («поверхневість» у стосунках, неграмотна інтерпретація окремих особистісних якостей учнів, протиріччя між висновками, одержаними на основі вивчення особистості учня та фактами його поведінки, оцінювання учнів у залежності від їх успішності). На такі підходи особливу увагу звертав А.О. Бодальов [1], який зазначав, що труднощі розуміння особистості іншої людини пов'язані саме з розходженням між змістом моральних якостей особистості та способами вираження цього змісту у поведінці.

6. ***Намагання за зовнішніми ознаками аналізувати та зіставляти окремі вчинки учнів*** (студенти охоплювали лише зовнішній «малюнок» вчинку, без проникнення до прихованих мотивів та цілей, не визначали мотиви, що стоять за ним).

Інші проблеми, які ми виділили в ході нашого дослідження, були пов'язані зі ставленням студентів до майбутньої професійної діяльності, з педагогічною позицією, з обсягом завдань фахової практики, із застосуванням знань, умінь та навичок у практичній діяльності та ін.

Висновки. Таким чином, проведена нами робота дала можливість визначити, згрупувати та проаналізувати основні труднощі фахової практики студентів спеціальності «Соціальна педагогіка».

Подолання зазначених проблем, на нашу думку, повинно здійснюватись на засадах професійної орієнтації та систематичного накопичення знань; актуалізації власного досвіду; створення на базі фахової практики умов максимально наближених до майбутньої професійної діяльності. Основна роль у цьому процесі належить фаховій практиці, в основі якої є не лише вивчення теоретичних засад соціальної

педагогіки, але й створення умов, які дозволять студентам краще осмислити та зрозуміти свої професійні здібності.

Подальші дослідження зазначеної проблеми вбачаємо у розробці комплексу професійно-орієнтованих завдань фахової практики, які сприятимуть розвитку пізнавальної ініціативи та забезпечуватимуть формування професійних умінь студентів-практикантів.

Література

1. Бодальов А.А Восприятие и понимание человека человеком. – М.: Наука, 1982. – 271 с.

2. Програма фахових педагогічних практик: методичні вказівки для студентів спеціальності «Соціальна педагогіка» (освітньо-кваліфікаційні рівні «спеціаліст» та «магістр») / Л.І. Романовська, О.І. Москалюк. – Хмельницький: ХНУ, 2010. – 28 с.

УДК 378:005.6

Є. В. НЄМКОВА
Чернівецький національний університет ім. Юрія Федьковича

КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД ДО ВИЗНАЧЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

В умовах бурхливого розвитку світового суспільства, перманентного науково-технічного прогресу домінуючим в освіті визначається формування на основі фундаментальної освіти такого фахівця, який здатний перебудовувати систему власної професійної діяльності з урахуванням соціально значущих цілей та вимог ринку праці.

Це передбачає зміну освітньої парадигми в бік компетентнісного підходу, як у процесі навчання так і у визначенні результатів навчання, що дозволяє надати студенту не тільки знання, уміння та навички, а сформувати гнучку систему компетенцій, розкрити потенціал особистості майбутнього фахівця.

На сучасному етапі розвитку вищої освіти для визначення навчально-пізнавальних досягненнь застосовується компетентнісний підхід. Це зумовлено певними факторами.

По-перше розгляд компетенцій як показника навчально-пізнавальної діяльності у ВНЗ зумовлений загальноєвропейською, і навіть світовою тенденцією інтеграції, глобалізації та уніфікації систем освіти різних країн. В даному випадку наростаючими процесами гармонізації «архітектури європейських систем вищої освіти», тобто введеням у систему вищої освіти нашої країни концептуальних основ Болонського процесу, який крім іншого передбачає і певну термінологічну уніфікацію, введення поняття компетентнісного підходу у освіті.

По-друге, економічний розвиток XXI століття робить поняття професійної кваліфікації фахівця недостатньо адекватним мірилом для проектування результатів вищої освіти. Подрібнення виробничих функцій замінюється їх цілісним, системним (контексним) представленням. Взаємозаміна робітників в наростаючій мірі уступає персоналізації задач. Більш адекватним стає поняття компетенції фахівця, як більш персоніфікована характеристика.

У сучасному вітчизняному досвіді компетентнісний підхід являє собою проблему. З одного боку існує думка про те, що компетентнісний підхід не містить у собі будь-яких принципово нових компонентів, які б виходили за межі змістового поля «вміння». З іншого боку, вважається, що компетентнісний підхід передбачає формування готовності людини успішно виконувати професійні дії за межами навчальної ситуації і визначається як такий, що має на меті забезпечити потреби суспільства у самостійних, ініціативних та відповідальних учасниках, здатних працювати у рішенні соціальних, виробничих та економічних задач [6].

Розгляд компетентнісного підходу вимагає тлумачення таких понять як «компетенція» та «компетентність». З нашої точки зору найбільш продуктивних є підхід М. Боритко [4]: компетенція – це наперед визначена вимога до освітньої підготовки студента, характеристика його професійної ролі; компетентність – ступінь відповідності цій вимозі, засвоєння компетенцій, особистісна характеристика людини.

Компетентність проявляється як особистісно-усвідомлювана, суб'єктивна система знань, умінь та навичок, що має універсальне значення, тобто може бути використана в різних видах професійної діяльності при розв'язуванні численних життєво значущих проблем [5].

Розглянемо детальніше сутність компетенцій як визначальних складових стандарту для вищої освіти.

Як правило, до поняття компетенції включають когнітивну, операційно-технологічну, мотиваційну, етичну, соціальну та поведінкову складові, а також результати навчання (знання, уміння, навички), систему ціннісних орієнтацій, звички і т.п.

Експерти Міжнародної організації праці (англ. International Labour Organization) наприкінці XX століття ввели поняття ключових компетенцій (key competencies), що розглядаються як визначальні вимоги ринку праці (роботодавців, замовників) щодо якостей, якими мають володіти випускники освітніх установ.

Крім ключових (загальних компетенцій), якими має володіти фахівець будь-якої спеціальності для успішного виконання своїх професійних обов'язків, співіснування в суспільстві та організації, виділяють і суто предметні (фахові), які визначають для фахівців конкретної спеціальності.

Як правило, в дослідженнях використовують прийняте Радою Європи визначення п'яти ключових компетенцій, якиим мають володіти майбутні фахівці [3]:

– політичні та соціальні;
– пов'язанні з життям у полі культурному суспільстві;
– володіння усною та письмовою комунікацією;
– інформаційні (пов'язані із опануванням сучасними інформаційними технологіями);
– здатність навчатися протягом усього життя як основа неперервного навчання.

Розробники системи компетенцій для OECD наголошують на важливості і необхідності таких компетенцій: когнітивні здібності до критичного мислення, аналізу та синтезу; рішення проблем та прийняття рішень відповідними кількісними та якісними методами; навички ефективного усного та письмового спілкування; навички застосування інформаційних та комунікаційних технологій; самоорганізація та ініціативність; здатність до колективної роботи; вміння вести переговори, співпрацювати та надавати інформацію [2].

Інший підхід до визначення ключових компетенцій представлений в межах проекту «Налагодження освітніх структур» [1], який проводив широкомаштабне дослідження проблеми відбору компетенцій. Було відібрано 30 загальних компетенцій за трьома категоріями: інструментальні, міжособистісні та системні.

Інструментальні компетенції склали когнітивні здібності, здібність розуміти та використовувати ідеї та думки; методологічні здібності, здібність розуміти та керувати оточуючим середовищем, організовувати час, вибудовувати стратегії навчання, прийняття рішень та вирішення проблем; технологічні уміння, уміння, пов'язані з використанням техніки, комп'ютерні навички та здібності інформаційного управління; лінгвістичні уміння, комунікативні компетенції.

Міжособистісні компетенції, тобто індивідуальні здібності, пов'язані з умінням виражати почуття та ставлення, критичним мисленням та здатністю до самокритики, а також соціальні навички, пов'язані з процесами соціальної взаємодії та співпраці.

Системні компетенції поєднують розуміння, ставлення та знання, що дозволяє сприймати, яким чином частини цілого співвідносяться одне з одним і оцінювати місце кожного з компонентів в системі, здатність планувати зміни з метою вдосконалення та конструювання нових систем. Вони потребують засвоєння інструментальних та базових компетенцій як основи

Складною залишається проблема розробки компетенцій для кожної спеціальності чи циклу (етапу) навчання. В європейській освіті існує технологія формулювання провідних компетенцій фахівця певної спеціальності. Починається вона із визначення результатів навчання. Традиційно ВНЗ під результатами навчання розуміли отримані студентами знання, не деталізуючи, що містять знання. Більш точний опис результатів навчання сприяє співставленню сформованих компетенцій випускників (в загальному компетентності), як учасників ринку праці.

Загальні результати для визначеного етапу навчання називаються дескрипторами. У європейському контексті ці дескриптори повинні бути сформульовані лаконічно та охоплювати широкий спектр дисциплін та профілів, а також враховувати національну специфіку уявлень про компетентність, професіоналізм.

Експерти з вищої освіти, члени групи Joint Quality Initiative, розробили ряд дескрипторів, що отримали назву дублінських [2]. З метою підвищення прозорості вищої освіти та полегшення визнання отриманих ступенів та мобільність студентів було вирішено доповнити структуру Болонських ступенів, прийняту після Празької міністерської конференції 2001 р., дублінськими дескрипторами.

Дублінські дескриптори являють собою узагальнені описи очікуваних результатів та здібностей, прив'язані до компетенцій, що формуються в процесі підготовки фахівців для кожного з Болонських циклів навчання (бакалавріат, магістратура). Дескриптори не визначають граничні або мінімальні умови, а в загальному описують сутність та природу компетентності в цілому. Вони не носять вузько предметний характер і не обмежені виключно академічною або професійною сферою. Тим не менш при розробці навчальних програм необхідно точно визначати значення окремих дескрипторів – мінімальні вимоги або загальний опис типових досягнень, що особливо важливо у світлі Болонського процесу та міжнародного співставлення результатів навчання [1].

Проблема визначення результатів навчання та підготовки фахівців у ВНЗ на сучасному етапі вимагає комплексної розробки системи компетенцій-дескрипторів-результатів навчання для чіткого обгрунтування еталону якості, визначення на його основі мети навчання та співставлення досягнутих результатів за допомогою системи педагогічного контролю з отриманими результатами навчально-пізнавальних досягнень студентів.

Література

1. Hutmacher W. Key competencies for Europe // Council for Cultural Co–operation // Secondary Education for Europe. – Strasbourg, 1997.

2. Oecd. Definition and Selection of Competences (2005). [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf> Retrieved 15 December 2004.

3. Андреев А.Л. Компетентносная парадигма в образовании: опыт философско–методологического анализа / А.Л.Андреев // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19–27.

4. Борытко Н.М. Диагностическая деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.М.Борытко; под ред. В.А.Сластенина, И.А. Колесниковой. – М.: Академия, 2006. – 288 с.

5. Голубенко О. До проблеми оновлення стандартів вищої освіти в контексті болонських реформ/ Олександр Голубенко, Тетяна Морозова// Вища школа.– 2006.– №5/6.– С. 10–18.

6. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно–целевая основа компетентностного подхода в образовании / Ирина Алексеевна Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 203 с.

УДК 159. 962.7

С. О. НІКОЛАЄНКО
Сумський державний педагогічний університет
ім. А.С. Макаренка

ПРОБЛЕМА ТЕХНОЛОГІЇ СУГЕСТИВНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ВПЛИВУ

Технологізація педагогічного процесу – це тенденція його розвитку, спрямована на підвищення ефективності освітнього процесу, гарантію досягнення учнями запланованих результатів навчання. Педагогічна технологія спирається на певні закони й закономірності педагогіки, які знаходяться в основі її наукової бази.

У педагогічній літературі існують чотири основних підходи до поняття педагогічної технології, а саме: 1) технологія визначається як дидактична концепція, частина педагогічної науки (Б. Т. Лихачов, П. І. Підкасистий, М. О. Чошанов та ін.); 2) як педагогічна система (В. П. Беспалько, В. В. Гузєєв та ін.); 3) як педагогічний процес (У. С. Безрукова, М. М. Левіна, В. Д. Симоненко та ін.); 4) як процедура (алгоритм) діяльності вчителя й учнів (В. М. Ченців, В. В. Сериков, В. О. Сластьонін та ін.).

Найбільш близьким до нашого розуміння є погляд на педагогічну технологію як процедуру діяльності учасників педагогічного процесу. З точки зору такого погляду, педагогічна технологія – це впорядкована сукупність дій, операцій і процедур, які інструментально забезпечують досягнення прогнозованого результату в умовах освітнього процесу. Тому педагогічна технологія представлена також сукупністю методів, прийомів навчання, які гарантовано приводять до заданого результату.

Питання про місце, що займають технології в сучасній педагогіці, не є однозначно вирішеним. Рішення про місце технологій залежить від того, яке значення вкладається в це поняття.

Якщо розглядати технологію як *частину науки*, що вивчає способи навчання, виховання й розвитку дитини, то можна представити її місце в такий спосіб: педагогічна теорія – педагогічна технологія – педагогічна практика. Тобто педагогічна технологія є як би сполучною ланкою між теорією й практикою. Для того, щоб використовувати теоретичні положення в практиці, їх потрібно перетворити в технологію, тобто розписати у вигляді процесуально-діяльнісних процедур.

Якщо розглядати технологію на рівні *освітньої установи*, то вона буде охоплювати весь процес від постановки мети до діагностики результату. Інакше кажучи, технологія у такому розумінні являє собою частину педагогічної системи школи (освітньої установи), сукупність способів рішення педагогічних задач загальної або професійної освіти.

Якщо розглядати технологію на рівні діяльності окремого вчителя, то вона буде *виступати як спосіб цієї діяльності, що дає високий результат*. Найпоширенішим є саме таке тлумачення педагогічної технології. При цьому визначаються наступні критерії технологічності педагогічної діяльності вчителя: 1) діагностично задана мета; 2) подання досліджуваного змісту у вигляді системи пізнавальних і практичних задач із орієнтирами й способами їхнього рішення; 3) досить жорстка логіка етапів засвоєння матеріалу; 4) адекватна попереднім параметрам система способів взаємодії на кожному етапі учасників навчального процесу один з одним і з інформаційною технікою; 5) особистісно-мотивоване забезпечення діяльності вчителя й учня (вільний вибір, креативність, змагальність, життєвий і професійний зміст); 6) визначення меж припустимого відступу від алгоритмічної й від вільної, творчої діяльності вчителя; 7) застосування в навчальному процесі новітніх засобів і способів подання інформації (В. О. Сластьонін).

Технологія сугестивно-педагогічного впливу на рівні діяльності окремого вчителя також може розглядатися як упорядкована сукупність дій, операцій і процедур, які інструментально забезпечують досягнення сугестивно-педагогічного результату в умовах освітнього процесу. Розглянемо етапи сугестивно-педагогічного впливу в процесі рішення сугестивно-педагогічних задач.

У структурі сугестивно-педагогічного впливу, як процесу рішення сугестивно-педагогічних задач, доцільно виокремлювати наступні етапи: 1) орієнтовний етап; 2) виконавський етап; 3) контрольно-оцінний етап.

У структурі орієнтовного етапу сугестивно-педагогічного впливу необхідно розрізняти наступні процеси: а) постановку мети сугестивно-педагогічного впливу; б) формування моделі суб'єктивно значимих умов сугестивно-педагогічного впливу; в) розробку програми сугестивно-педагогічного впливу.

У структурі виконавського етапу сугестивно-педагогічного впливу можна розрізняти такі процеси: а) установлення рапорту між викладачем-сугестором і учнем-сугерендом (учнями-сугерендами); б) підвищення сугестивності учня-сугеренда (учнів-суггерендов); в) проведення викладачем-сугестором змістовних навіювань.

У структурі контрольно-оцінного етапу сугестивно-педагогічного впливу необхідно розрізняти наступні процеси: а) контроль і оцінку реальних результатів сугестивно-педагогічного впливу; б) підтвердження екологічності результатів сугестивно-педагогічного впливу; в) корекцію компонентів сугестії в структурі процесу сугестивно-педагогічного впливу.

Основним засобом, через який здійснюється реалізація як педагогічних, так і сугестивно-педагогічних задач навчання й виховання, є педагогічне (зокрема – сугестивно-педагогічне) спілкування. При цьому простежується наступний зв'язок між педагогічними й комунікативними задачами: 1) спочатку педагог здійснює постановку педагогічної задачі; 2) педагогічна задача конкретизується через систему методів навчання або виховання, вибраних для рішення зазначеної задачі; 3) далі методи навчання або виховання, які вибрані педагогом, реалізуються в системі адекватних комунікативних задач; 4) реалізація комунікативних задач забезпечує запланований педагогічний вплив.

Таким чином, комунікативна задача є та ж педагогічна задача, але переведена на мову комунікації. У той же час комунікативна задача, відображаючи задачу педагогічну, носить допоміжний, інструментальний стосовно неї характер. Тому при розробці технології конкретного сугестивно-педагогічного впливу необхідно розуміти також сугестивно-комунікативні способи його реалізації.

Прийнято розрізняти загальні комунікативні задачі майбутньої комунікативної діяльності, які, як правило, плануються заздалегідь, і поточні комунікативні задачі, які виникають у ході педагогічної взаємодії. Загальні комунікативні задачі мають такі цілі, як оповідання (повідомлення) і спонукання. Тому в процесі рішення загальних комунікативних задач педагог реалізує дві основні комунікативні цілі: передати учням повідомлення або впливати на них, тобто спонукати до дії.

На наш погляд, при рішенні сугестивно-педагогічної задачі реалізація сугестивно-комунікативних задач пов'язана головним чином з виконавським етапом сугестивно-педагогічного впливу. Тому в структурі виконавського етапу сугестивно-педагогічного впливу необхідно розрізняти наступні загальні сугестивно-комунікативні задачі: 1) встановлення рапорту між викладачем-сугестором і учнем-сугерендом (учнями-сугерендами); 2) підвищення навіюваності учня-сугеренда (учнів-сугерендів); 3) проведення викладачем-сугестором змістовних навіювань.

У цілому рішення такої загальної сугестивно-комунікативної задачі, як побудова рапорта між сугестором і сугерендом, відбувається у формі комунікативного підстроювання й ведення стосовно різних реальностей останнього. Зокрема, рапорт (підстроювання й ведення) може бути здійснений у процесі реалізації поточних вербальних і невербальних сугестивно-комунікативних задач стосовно наступних феноменів: 1) певних аспектів зовнішньої поведінки сугеренда (пози, спрямованості уваги, сприйнятливості до зовнішніх подразників, словесних висловлювань тощо); 2) внутрішніх процесів сугеренда (емоцій, репрезентативних систем); 3) постійних індивідуальних стереотипів сугеренда (індивідуального стилю самопрояву, концептуальних метафор, навичок і умінь, проблемних стереотипів).

При рішенні такої загальної сугестивно-комунікативної задачі, як підвищення сугестивності учня-сугеренда (учнів-сугерендов), можуть бути реалізовані, зокрема, такі поточні сугестивно-комунікативні задачі, як: 1) техніка вбудованої метафори («подвійної, потрійної спіралі»); 2) бесіда сугестора з іншими людьми (або розповіді про інших людей) у присутності сугеренда; 3) техніка аналогового маркування («аналогового позначення», «вставленого повідомлення», «схованої команди»); 4) постановка питань, які вимагають несвідомого пошуку; 5) техніка активізації репрезентативних систем сугеренда тощо.

При рішенні такої загальної сугестивно-комунікативної задачі, як проведення викладачем-сугестором змістовних навіювань, можуть бути реалізовані наступні поточні сугестивно-комунікативні задачі: 1) прямі педагогічні навіювання; 2) непрямі педагогічні навіювання.

Прямі педагогічні навіювання можуть розглядатися у двох аспектах: 1) в аспекті комунікативного впливу на емоції, установки, неусвідомлювані мотиви сугеренда (у формі сугестивних наставлянь сугестора); 2) в аспекті комунікативного впливу на компоненти поведінки сугеренда (у формі сугестивних команд і наказів сугестора). Пряме навіювання може бути імперативним і мотивованим. Найважливішими комунікативними формами прямого навіювання виступають: «позитивні навіювання», «негативні навіювання», «конкретні навіювання», «загальні навіювання».

Непрямі педагогічні навіювання характеризуються або неясністю мети для сугеренда, або відсутністю прямої спрямованості на того, хто є дійсним об'єктом впливу. При цьому зміст непрямої сугестії включаються сугестором у повідомлювану інформацію в схованому, замаскованому виді. Найважливішими комунікативними формами непрямого педагогічного навіювання виступають: «складне

навіювання», «пресуппозиція» «трюїзм», «негативні парадоксальні навіювання», «подвійне зв'язування, або вибір без вибору», «навіювання, пов'язані з часом», «парадоксальні навіювання», «мобілізуючі навіювання», «відкриті навіювання»,. «комплементарні навіювання» тощо.

УДК 378.147:364

Ю. В. ОВОД
Хмельницький національний університет

СУЧАСНІ МОЖЛИВОСТІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ПРАКТИЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Сучасні зміни в процесі реформування освіти доводять, що організація дистанційної форми навчання стає пріоритетним напрямом розвитку України.

Такі дослідники як Є. А. Горбашко та С. Г. Свєтунькова стверджують, що залучення в навчально-виховний процес нових дидактичних засобів здійснює вплив на решту компонентів дидактичної системи, що в свою чергу дає можливість для територіального розмежування викладачів та студентів і при цьому не погіршується якість освіти [5].

Враховуючи все вище сказане, можна стверджувати, що засоби дистанційного навчання соціальних педагогів використовуються на різних рівнях:

1) в ході професійної підготовки соціальних педагогів у вищому навчальному закладі;

2) під час підвищення кваліфікації соціальних педагогів;

3) в процесі вивчення досвіду навчання соціальних педагогів в інших регіонах та країнах.

Значний вклад засобів дистанційного навчання у підготовці соціальних педагогів полягає в забезпеченні безперервності самоосвіти майбутніх фахівців. Паралельно із основною спеціальністю, студенти мають можливість отримувати і додаткову освіту, які є певним чином суміжними. Прикладом для обраної нами спеціальності можуть бути такі професії як соціальний педагог – психолог, соціальний педагог – юрист, соціальний педагог – медик і т. д., причому можливість отримання паралельно двох і більше спеціальностей надають не лише вузи України, а й зарубіжні навчальні заклади.

На сьогоднішній день процес навчання, тобто його інтенсивність, досягнув тієї критичної точки, при якій виникає необхідність удосконалення навчально-виховного процесу, запровадження в навчальний процес нових технологій, які здатні розвивати творчі здібності та оптимізувати процес засвоєння набутих знань.

Мотиви спонукають людину до розумової діяльності та впливають на її продуктивність. Саме мотивація є одним із найважливіших чинників успішного застосування будь-яких засобів навчання, в тому числі і дистанційних. Тому важливо адекватно оцінити їх роль та включити у навчальний процес.

На думку Н. І. Подгребельної « основним принципом дистанційного навчання є принцип свідомості та активності, в основі якого лежить самостійна робота студентів»[4]. Тому при умові включення засобів дистанційного навчання у традиційний освітній процес на практиці реалізується дидактичний принцип індивідуалізації навчання, що в свою чергу пов'язаний із розвитком навиків самооцінки та самоконтролю, самостійності і самореалізації.

Самостійна підготовка соціальних педагогів включає в себе такі дидактичні цілі:

– формування та розвиток навичок самооцінки та самоконтролю;

– формування у студентів вміння самостійно отримувати знання з різних джерел інформації;

– посилення відповідальності студентів за свою професійну підготовку;

– формування професійного мислення.

Ряд наукових досліджень[2; 3; 4] доводять те, що в процесі дистанційного навчання, а також під час використання його засобів у традиційному навчально-виховному процесі, у майбутніх соціальних педагогів формуються глибші мотиви, зокрема мотив самоорганізації, самонавчання, самостійного набуття та поновлення знань, які являються основними принципами дистанційної освіти.

Ми підтримуємо думку Є. С. Полат про те, що на сьогоднішній день в умовах інформатизації суспільства потребою та необхідністю для людини є самостійне набуття знань [1]. Зважаючи на вище зазначене, дистанційне навчання розглядає сучасного студента не як пасивного учасника навчального процесу, а як активного суб'єкта педагогічної взаємодії. Важливим є те, що в процесі дистанційного навчання під час віртуального спілкування надається змога для більш індивідуалізованого навчання, ніж під час традиційних способів засвоєння знань, де в основному переважає групова форма роботи.

Важливою складовою самостійної роботи студентів є те, що необхідні знання та навички не передаються від однієї людини до іншої, а їх необхідно набувати в результаті самостійної праці без якої неможливо опанувати обрану професію. Саме тому зростає роль засобів дистанційного навчання, які засновані на принципах самостійної пізнавальної діяльності студентів.

Аналіз педагогічної літератури з даної проблеми свідчить про те, що якість самоосвіти, набутої внаслідок використання засобів дистанційного навчання, в першу чергу пов'язана з розвитком у студентів професійного ототожнення:

1) усвідомлення самим студентом особистісних цінностей. Для соціального педагога це завдання не є складним, оскільки на сьогодні відчувається гостра необхідність у фахівцях даної спеціальності;

2) емпатія до соціальних проблем, планування послідовних кроків вирішення даних проблем;

3) здатність мобілізації та актуалізації знань, вміння застосовувати теоретичні знання на практиці.

Спираючись на дослідження таких науковців як П. І. Підкасистий, Л. М. Фрідман, М. Г. Гарунов, розкриємо основні характеристики готовності студентів до компоненту самоосвіти. Перш за все це наявність емоційно-особистісного налаштування, яке впливає на послідовність та систематичність перебігу процесу самоосвіти, компонентами якого є особистісні цінності людини та її відношення до суспільно-корисної праці. Наступною характеристикою готовності студента до самоосвіти є володіння базовими уміннями користуватися джерелами наукової інформації, тобто уміння орієнтуватися в різних інформаційних джерелах, вміння самоконтролю та самооцінки, готовність оцінити функціональні можливості джерела інформації.

Ще однією характеристикою є володіння певними знаннями та уміннями, тобто інтелектуальні здібності студента. Тут мова йде про здатність до аналізу та узагальнення, виділення конкретного із загального, гнучкість розумової діяльності, здатність до застосування теоретичних знань на практиці.

Як одну із характеристик готовності до самоосвіти можна виділити наявність у студентів мотивації до праці (певна потреба у отриманні додаткових знань шляхом самоосвіти). Завершальною характеристикою є здатність до управління та організації своїми уміннями (здатність до самоконтролю, вміння спланувати своє навчання і при цьому правильно розподілити час та свої зусилля).

Дистанційною системою навчання передбачено застосування розвинутих інтерактивних можливостей, проте, вони лише частково компенсують спілкування, яке реалізується при традиційних способах навчання. Всі ці умови повністю реалізовані традиційною системою навчання, де відбувається безпосередній зв'язок (діалог)між студентом та викладачем не лише в процесі як вербального спілкування, так і невербального. В процесі «контактного» навчання викладач аналізує та коректує свої дії залежно від власних здібностей до рефлексії, що не в змозі зробити комп'ютер.

Під час традиційного навчання в процесі спілкування викладач та студент пізнають один одного, обмінюються інформацією та ролями. Заміна безпосереднього спілкування в процесі підготовки соціальних педагогів на спілкування за допомогою комп'ютера, призведе до втрати певних професійних якостей майбутнього фахівця. В даному випадку таке навчання призводить до того, що в студентів не розвинуті якості, які дозволять йому поставити себе на місце іншої особи, що є важливим в процесі вирішення проблем останньої. Також в такому процесі не буде формуватися професійна мова та частково професійне мислення. У дистанційній системі навчання студент зазвичай має справу з електронними текстами, що не надають можливості прочитувати міміку та жести, інтонацію. Але водночас дистанційне навчання використовує таке поняття як «віртуальне спілкування», тобто спілкування за допомогою комп'ютерних інформаційних технологій. Мова йде про заміну безпосереднього спілкування опосередкованим (за допомогою електронної пошти, телефонного зв'язку та друкарського матеріалу і т.д.). За таких умов для викладача є надзвичайно важливим досконало оволодіти навичками спілкування за допомогою інформаційних комп'ютерних технологій. Одним із основних його завдань в процесі навчання стає підготовка навчальних матеріалів, а не саме навчання.

Тому підсумувавши все вище сказане, можна дійти висновку про те, що для того, щоб процес та результат навчання соціального педагога був успішним, йому необхідно оволодіти навичками самонавчання та самоорганізації

Отже, слід наголосити, що позбавлення майбутніх соціальних педагогів безпосереднього навчання та спілкування і заміна його на спілкування в системі «людина – машина» призводять до труднощів у подоланні проблем в подальшій професійній діяльності, тобто до професійної некомпетентності.

Для того, щоб в навчально-виховному процесі були створені всі необхідні умови для формування професійної компетентності соціальних педагогів, слід враховувати вплив усіх засобів педагогічного впливу, причому в них повинні бути сформовані базові професійні навички:

– швидкого налагодження контакту в системі «людина – людина»;

– оцінити та локалізувати ситуацію за допомогою використання набутих теоретичних знань, вмінь та навичок та застосування їх на практиці;

– разом із клієнтом розробити план уникнення проблеми та розподілили ролі.

Отже, аналізуючи досвід дослідників, які займалися питання дистанційної освіти та підготовки фахівців завдяки сучасним інформаційним технологіям, ми можемо з впевненістю сказати, що дистанційна система освіти забезпечує оволодіння студентами тими ж навичками та уміннями, які притаманні студентам денної форми навчання.

Література

1. Дистанционное обучение / Под ред. Е.С.Полат. – М.: Владос, 1998. – 192с.;

2. Мухаметзянова Ф.Ш. Теория и практика дистанционной подготовки специалиста социальной сферы в регионе / Ф.Ш.Мухаметзянова. – Казань.: ИСПО РАО,2002. – 91с.;

3. Новые педагогические и информационные технологи в системе образования / Под ред. Е.С.Полат . – М.: Академия,2001.

4. Подгребельная Н.И. Педагогические условия активизации познавательной деятельности студентов в системе дистанционного обучения : Дис. канд.пед. наук: 13.00.08.. – Ставрополь, 2001. – 159с. ,с.4

5. Разработка электронных учебных курсов для дистанционного обучения: Учеб.пособие /Под ред. Е.А.Горбашко, С.Г.Светунькова. – СПб. : С.-Петерб. гос.ун-т экономики и финансов. – 2002. – 113 с., с.6

УДК 159.923

К. В. ОЛЕКСАНДРЕНКО
Хмельницький національний університет

КОРЕЛЯЦІЯ РІВНІВ СФОРМОВАНОСТІ МОТИВІВ І ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОЦЕСІ СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Аналіз розвитку іншомовної комунікативної компетентності – це комплексне питання яке перебуває на перетині таких дисциплін, як психологія, соціологія, педагогіка, соціальна психологія та інших наук. Вибудовуючи психолого-педагогічну систему знання про іншомовну комунікативну компетентність, необхідно пам'ятати, що ця система, маючи на меті оптимізацію досліджуваного феномена, у свою чергу, виростає із системи природничонаукових і соціогуманітарних знань.

Про розвиток іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців у вузі свідчить зростання рівня сформованості її окремих показників і критеріїв, зміни самооцінки студентами професійно значимих якостей, мотивів, факторів навчальної успішності, комунікативних вмінь, які виробляються при навчанні іноземної мови.

Мотивація навчальної діяльності розглядається як складний, багатокомпонентний і багатофазний процес, у якому задіяні різні (вольові, когнітивні і емоційні) складові. Мотиваційна сфера студентів забезпечується мотивами різного змісту, починаючи від прагнення стати висококваліфікованим фахівцем і закінчуючи бажанням не засмучувати своїх батьків. Тут слід зазначити, що далека перспектива породжує її глибокі та усвідомлені мотиви навчання. Як відзначав Б. М. Теплов, відношення людини до діяльності, а, отже, і те, як вона виконає її, значною мірою визначається тим, наскільки далеко вона бачить перспективу тих завдань, які стоять перед нею [1; с. 112]

Для оцінки **мотиваційної** сфери студентів нами були використані 4 групи мотивів:

1) учбово-пізнавальні мотиви (не запускати предмет навчального курсу, захопленість іноземною мовою, здача кваліфікаційного екзамену з іноземної мови);

2) професійні мотиви (оволодіти іншомовною професійною комунікативною компетентністю, стати висококваліфікованим фахівцем);

3) мотиви соціальної ідентифікації (досягти поваги викладачів, не відставати від однокурсників, уникнути осуду і дорікання за погане навчання);

4) утилітарні мотиви (бажання працювати за кордоном, покращити матеріальне становище завдяки знанню іноземної мови, постійно одержувати стипендію).

Результати опитування студентів про мотиви їхнього навчання іноземної мови представлені у таблиці 1. Аналіз результатів анкетування дав можливість виділити лідируючі мотиви готовності студентів-першокурсників до навчальної діяльності. Для них характерна наявність короткострокових і довгострокових мотивів. Це і учбово-пізнавальні мотиви (ознака 3), професійні мотиви (ознаки 1, 5), мотиви соціальної ідентифікації (ознаки 11, 12), утилітарні мотиви (ознака 9). Відзначимо, що переважна більшість студентів-першокурсників вважали для себе обов'язковим високо оцінити професійні мотиви навчальної діяльності, хоча у дійсності деякі з них серйозно замислювалися над тим, якими можливостями володіє кваліфікований фахівець зі знанням іноземної мови. Оскільки професійні мотиви навчальної діяльності сприяють досягненню кінцевих цілей навчання, то мотивація переходить на мету і згодом буде сприяти формуванню професійної спрямованості. Більш значимими для першокурсників є учбово-пізнавальні мотиви: успішно вчитися, не запускати предмет, бути постійно готовим до занять. Тут слід зазначити, що для студентів з гарною мовною підготовкою ці мотиви є менш значимими, ніж для студентів зі слабкою мовною підготовкою. Це можна пояснити тим, що перші почувають себе більш впевненими в успішному проходженні курсу з іноземної мови. Другі ж повні сподівань покращити свої знання, ліквідувати прогалини, що з'явилися з тієї чи іншої причини при вивченні мови у середній школі.

Що стосується мотивів соціальної ідентифікації, то для слабких студентів вони є більш значимими, ніж для сильних. Єдиним мотивом, що одержав більш низьку оцінку у тих та інших, виявився мотив «бути прикладом для однокурсників». Очевидно, відсутність упевненості в досягненні цієї мети робить цей мотив

незначущим. Утилітарні мотиви одержали більш високу оцінку, ніж учбово-пізнавальні мотиви і мотиви соціальної ідентифікації.

Таблиця 1

Рівень сформованості мотивів навчальної діяльності студентів (за 7-бальною шкалою)

№ п.п	Мотиви	Середній бал		
		На початку	У середині	Наприкінці
1.	Стати кваліфікованим фахівцем зі знанням іноземної мови	4,7	5,75	6,25
2.	Подобається займатися іноземною мовою	4,65	4,8	6,45
3.	Успішно вчитися і здавати сесію	5,15	4.4	6,1
4.	Успішно здати кваліфікаційний екзамен з	0,5	1,25	2,5
5.	іноземної мови	2,5	2,25	4,5
6.	Знання іноземної мови дає доступ до нової професійної інформації	1,25	1,8	4,15
7.	Від знання іноземної мови буде залежати мій добробут у майбутньому	1,3	1,2	4,75
8.	Бажання після закінчення вузу працювати в іноземній фірмі або за кордоном	2,25	2,9	4,5
9.	Бажання знати іноземну мову на всяк випадок, у житті пригодиться	6,4	6,8	4,5
10.	Постійно одержувати стипендію	2,55	2,2	1,9
11.	Домогтися схвалення батьків і оточуючих	4,8	4,8	4,3
12.	Не відставати від однокурсників	4,25	3,75	4,15
13.	Досягти поваги викладачів	2,85	3,0	4,0
14.	Бути прикладом для однокурсників	3,75	3,5	1,65
	Уникнути осуду і покарання за погане вивчення іноземної мови			
Загальний рівень мотивації		4,0	3,5	4,85

Бажання «одержувати стипендію» є у всіх студентів. Що стосується «бажання працювати з іноземцями або за кордоном без перекладача», «покращити своє матеріальне становище завдяки знанню іноземної мови», то вони продиктовані змінами у нашому житті, підвищенням авторитету іноземної мови серед інших дисциплін завдяки розширенню міжнародних зв'язків. Успішні студенти оцінюють утилітарні мотиви вище. Більш високий рівень знань з іноземної мові дає їм більшу впевненість у цих цілях.

Аналіз мотиваційної сфери студентів-першокурсників, що вступають у новий період свого життя, дозволив зробити висновок про те, що мотиви вивчення іноземної мови є достатньо різноманітними і високо оцінюються студентами. Студенти повні устремлінь і надій на одержання нових та якісних знань. Однак, вони ще не можуть повною мірою оцінити свої можливості, не маючи достатнього рівня знань та вмінь пізнавальної самостійності з іноземної мови. Щоб зробити мотиви стабільними і зміцнити бажання майбутніх фахівців щодо вивчення ними предмета необхідно так організувати навчальний процес, щоб постійно зміцнювалась впевненість студентів у своїх можливостях, у правильності своїх навчальних дій, формувалася пізнавальна активність, зростав інтерес до вивчення предмета, підвищувалася іншомовна комунікативна компетентність.

Література

1. Теплов Б. М. Психология и психофизиология индивидуальных различий: Избранные психологические труды / Теплов Б.М., – под. ред. М. Г. Ярошевского – М. : Ин-т практ. психологии, Воронеж : МОДЭК, 1989. – 539 с.

УДК 371.134

Г. М. ОЛІЙНИК
Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка
асистент кафедри соціальної роботи

СОЦІАЛЬНИЙ ПЕДАГОГ ЯК СУБ'ЄКТ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Потреба в соціальній педагогіці як діяльності, спрямованій на соціальний захист, соціально-педагогічну допомогу окремій людині та соціальним групам, які опинилися у важкому становищі, зростає в умовах соціально-економічної і духовної кризи.

Період сьогодення вимагає стійких мотиваційних установок, високоморальних принципів суб'єкта, любові і поваги до людей, уміння розуміти інших. У цьому зв'язку в процесі підготовки фахівців в галузі соціальної педагогіки важливу роль відіграє формування психологічної готовності до професійної діяльності, набуття особливої якості – чуйного, психолого і педагогічно грамотного контакту з дітьми та молоддю.

Питання теорії людської діяльності, що охоплюють проблеми психолого-педагогічної взаємодії, розглядаються у працях вітчизняних і зарубіжних учених (Б. Ананьєва, В. Бочарова, І. Звєрєва, В. Лисий, І. Мигович та ін.)

Узагальнюючи зміст соціальної педагогіки як професійної діяльності, слід, перш за все, окреслити цілі цієї діяльності:

– створення умов, за яких кожна людина може в максимальній мірі виявити свої можливості й отримати все, що вона повинна отримати за законом;

– збільшення самостійності клієнтів, що звернулися до соціального педагога, їхньої здатності контролювати своє життя і більш ефективно розв'язувати проблеми, що з'являються;

– адаптація людей у суспільстві;

– створення умов, при яких людина, незважаючи на фізичне каліцтво або за умови життєвої кризи, може жити, зберігаючи почуття власної гідності, поваги до себе з боку оточення [3,с. 45].

Незважаючи на те, що традиції соціальної допомоги, добродійності, милосердя в нашій країні мають глибокі корені, соціальна педагогіка як професія проходить своє становлення.

Високий професіоналізм у соціальні педагогіці винятково важливий, тому що ця діяльність відноситься до типу професії «людина-людина».

Тому важливо визначити, що таке професіоналізм у соціально-педагогічній діяльності. Існують різні трактування цього поняття, розглянемо основні з них: професіоналізм – це сукупність оволодіння соціальним педагогом професійних навичок; «професійна підготовка», «професійна кваліфікація» і «етичні знання» це обов'язкові компоненти професіоналізму; професіоналізм неможливий без схильності до виконання соціально-педагогічної роботи, певних задатків до роботи з людьми [2].

Саме від соціального педагога , який трактується як фахівець із виховної роботи з дітьми, підлітками, молоддю, дорослими, який покликаний створювати сприятливі соціальні, навчально-виховні умови для розвитку й соціалізації особистості залежать долі клієнтів і їхніх родин [1, с. 5].

Постійно існує небезпека прийняття помилкового рішення, створюється необхідність для соціальних педагогів отримувати спеціальні знання в різних галузях науки, що вимагаються в роботі з людьми.

В науковій літературі широко вивчається питання суб'єкт-об'єктних відносин в соціально-педагогічній діяльності. Зокрема, вітчизняними науковцями (А. Капська, І. Пінчук, С. Харченко) вказується, що об'єктами соціально-педагогічної діяльності виступають «окремі особи чи соціальні групи, які потребують допомоги чи підтримки, діти, молодь та члени їх сімей».

Так П. Шептенко, Г. Вороніна об'єктом соціальної педагогіки визначають процес розвитку людини в соціумі на основі всієї сукупності її соціальних взаємодій [4, с. 29].

Об'єктом соціальної педагогіки, на наш погляд, є людина, що добровільно звернулася за допомогою і той хто має потребу в ній.

В організації соціально-педагогічної допомоги одержує розвиток ідея створення для людини педагогічно доцільного середовища. В ряді регіонів вирішується питання об'єднання зусиль всіх суспільно-виховних інститутів щодо створення найбільш сприятливих умов для творчого розвитку особистості в соціумі, надання їй допомоги у важких життєвих ситуаціях. Головним суб'єктом і організатором цієї роботи виступає фахівець соціальної сфери – соціальний педагог.

Соціальна допомога вимагає від суб'єкта високого рівня спеціальної підготовки, наукового державного регулювання і правового обґрунтування.

Соціально-педагогічна робота була і залишається однією із найскладніших професій. Вона не завжди адекватно сприймається суспільною думкою. Але водночас соціально-педагогічна допомога є однією із найбільш шляхетних видів діяльності людини.

Як показує досвід соціальний педагог, повинен уміти:

– слухати інших цілеспрямовано і з розумінням;

– збирати інформацію, щоб підготувати соціальну оцінку і звіт;

– формувати і підтримувати професійні відносини, спрямовані на надання соціальної допомоги;

– спостерігати й інтегрувати вербальну і невербальну поведінку;

– обговорювати делікатні проблеми з увагою і підтримкою, викликаючи довіру в клієнта;

– знаходити творчі шляхи вирішення проблем клієнта;

– забезпечити зв'язок між різними організаціями й окремими людьми.

Крім цього, соціальний педагог повинен уміти просто, грамотно говорити і писати, навчати інших, уважно і доброзичливо реагувати на емоційні і кризові ситуації, ефективно організовувати свою роботу, оцінювати власну поведінку і почуття [3, с.51].

Висновок. Можна стверджувати, що соціальний педагог повинен володіти чималим арсеналом умінь, навичок, мати глибокі знання в галузі наук про людину: психології, соціології, педагогіки, права. Знання й уміння в поєднанні з відповідними особистісними якостями і здатністю до творчості можуть розглядатися як готовність до професійної діяльності.

Література

1. Соціальний педагог / Упоряд.: Т. Шаповал, Т. Гончаренко. – К.: Вид. дім «Шкіл.світ»: Вид. Л. Галіцина, 2006. – 80 с.

2. Социальная работа: теория и практика: Учебн. пособие / отв. Ред. Е. И. Холостова, А. С. Сорвина. – М., 2001.

3. Соціальна педагогіка. Підручник. / За ред. проф. Капської А. Й. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 468 с.

4. ШептенкоП. А., Воронина Г. А. Методика и технология работы социального педагога / Под ред. В. А. Сластенина. – М. : Академия, 2001. – 208 с.

УДК 378 : 159.9-051 : 364-78

Г. І. ПЕРЕУХЕНКО, Л. М. ДЕЙНИЧЕНКО
Слов'янський державний педагогічний університет

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦЯ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В МЕЖАХ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Ми спостерігаємо, що в сучасному світі соціальна робота все більш набуває психологічного змісту як практична діяльність. В процесі інтеграції набутого досвіду роботи з клієнтом часто використовують психологічні концепції З. Фрейда та його послідовників. Головним завданням практичної соціальної діяльності є сприяння адаптації індивіда в суспільстві. Соціально-психологічна адаптація – це постійний процес пристосування індивіда до нових соціальних умов, який сприяє входженню особистості в нове соціальне оточення, її самоствердженню і розвитку її індивідуальності. Крім того, практика соціальної роботи відображає, на думку М.А. Гуліної, «…розвиток демократичної етики, що проявляється в розумінні соціального благополуччя як «права» всіх і кожного, а не «дара» привільованих непривільованим» [2, с. 6].

У зв'язку з цим, соціальна робота в Україні вимагає гуманізації, індивідуалізації та психологізації соціальних проблем суспільства. При цьому слід пам'ятати, що такий підхід здатен більш ускладнити процес професійної ідентифікації соціономів. Ідентифікація в психології та соціології розглядається як процес емоційного та іншого самоототожнення особистості з іншою людиною, групою.

Відповідно до зазначеного, одним з головних питань підготовки фахівців соціальної роботи виступає проблема оцінки їх професіоналізму. Професіоналізація соціальної роботи вочевидь пов'язана з розумінням психологічних механізмів і можливих наслідків діяльності соціальних працівників, психологів, психіатрів, соціальних педагогів.

Також, для становлення та формування фахівців психосоціальної практики необхідні знання з основних психологічних напрямків психодіагностики і психологічного впливу на особистість у кризових ситуаціях. Таким чином, головне знання в соціальній роботі, як зауважує Г. Маас, сфокусоване на поведінці людини в стресових умовах. Використання психодіагностики допомагає розпізнати природу, причини проблеми клієнта, зрозуміти його психологічний стан і адекватно його інтерпретувати. Діагностичний етап має психотерапевтичний вплив, і для того, щоб його здійснити, соціоному необхідне уміння спостерігати й

оцінювати структуру особистості, а також такі реакції клієнта, як взірці поведінки, механізми захисту, якість відповідей, прояв емоцій і переживань.

На думку науковців, які досліджують проблеми психосоціальної практики, психологічна допомога клієнту в соціальній роботі подається як психологічна інтервенція і психологічне консультування.

Головні риси психологічного консультування в соціальній роботі:

– психологічний вплив здійснюється в таких формах, як: індивідуальна робота, групова робота та робота у мікросоціональному середовищі;

– дотримання етичних норм у консультативній взаємодії з клієнтами;

– високий рівень особистісних професійно важливих якостей;

– використання різноманітних психотехнологій.

Практика психосоціального підходу доводить, що показником соціальної роботи є не лише високий рівень знань, умінь і навичок, але, і в значній мірі, особистісно – професійні цінності, які формуються на основі матеріальних, соціально-політичних і духовних цінностей. Тому, у підготовці фахівця соціальної роботи особливу увагу слід звернути на розширення етичного компоненту його практичної діяльності. Мета етичних норм і правил психосоціальної діяльності, як пише М.А. Гуліна, «… сприяти нормальному функціонуванню індивідів і груп, з якими психологи працюють, а також забезпечити захист обох сторін» [2, с. 36].

Етичний компонент психологічної діяльності психологів може складатися з таких елементів (за М.А. Гуліною):

– професійна компетентність;

– наукова відповідальність;

– чесність;

– професійно – особистісні якості;

– соціальна відповідальність.

Е. Гринвуд виявляє функції соціальної роботи «в допомозі досягненню людьми таких взаємовідносин, які сприяють реалізації їх потенціалу як людських істот у відповідності з їх культурними звичаями і цінностями». Така думка адекватна сучасному розумінню сутності психологічної допомоги.

На основі психологічного наукового знання соціоном може розглядати людську поведінку в різних контекстах і виконувати різні професійні функції і обов’язки, різні психологічні ролі, такі як: теоретик, дослідник, учитель, тренер, психодіагност, психотерапевт, консультант, адміністратор, вихователь, соціальний працівник, експерт та інші.

Виконання ролей в психологічній та соціальній практиці сприяє досягненню психологічних цілей: 1) здійснення певної діяльності, якій властива саме така роль; 2) захист від неадекватної поведінки клієнта, його маніпуляцій; 3) психологічний виграш від ролей (коли треба приховати свої почуття, думки, наміри); 4) реалізація потреби психологічного впливу; 5) самореалізації особистості [1, с. 37].

Роль як функція завжди пов’язана с системою певних практичних завдань, її сприймають як засіб досягнення певних соціальних цілей. Мета діяльності або поведінки надає ролі ті чи інші функціональні особливості.

Психологічна роль має зовнішній і внутрішній зміст. Зовнішній зміст розкривається у рольовій поведінці, яка є критерієм реалізації ролі. Внутрішній зміст ролі – це уявні дії, що відповідають рольовим функціям, рольовим очікуванням соціуму. Ознакою ролі є рольова поведінка, яку П.П.Горностай характеризує як об’єктивну, видиму при спостереженні сторону ролі і яка є критерієм її реалізованості. Роль може переходити із зовнішньої у внутрішню. Внутрішня роль – необхідний компонент діяльності психолога, який сприяє розвитку здібності передбачати результати попередніх дій. Внутрішні ролі мають велике значення для розуміння інших людей і свідчать про багатство внутрішнього світу особистості [1, с. 40-42].

Отже, майбутньому психологу – фахівцю соціальної сфери важливо розвивати рольову компетентність як за рахунок реальних життєвих ролей, так і за рахунок уявних. Краще за все це робити, моделюючи проблемні ситуації в процесі оволодіння консультативними уміннями і навичками студентів. Для того, щоб виконання соціономом рольових функцій здійснювало психологічний вплив, необхідно розвивати органи сприйняття, оскільки саме із сприйняття починається будь – яка органічна дія.

Для формування практичних умінь і навичок в своїй практиці ми використовуємо «тренінг рольової компетентності», розроблений П.П.Горностаєм.

Тренінг рольової компетентності полягає в оптимізації управління власними психологічними ролями, які вже використовує людина, в розвитку техніки оволодіння новими уявними ролями, в формуванні уміння гнучко поводити себе в конфліктних ситуаціях [1, с. 64]. Крім того, ми звертаємо увагу на розвиток умінь моделювання проблемних ситуацій в процесі змодельованої консультативної взаємодії. При цьому оцінюються такі показники, як: сугестивний вплив, уміння діяти словом, пластична культура особистості, здібність аналізувати свою діяльність (навички рефлексії), спостерігати логіку розвитку подій і вчинків на основі набутих знань і життєвого досвіду.

Така робота дає можливість активізувати внутрішній духовний потенціал особистості студента, задіяти такі психічні процеси, як увага, уява, спостереження, органічний прояв особистісних якостей.

Практика нашої роботи підтверджує думку, що синтез психологічного і соціального розуміння причин страждання людей повинен стати головним принципом фахівців психосоціального підходу. Тому,

головним напрямком підготовки психологів (і теоретиків, і практиків) повинна стати сфера надання психологічної допомоги всім прошаркам населення.

Література

1. Горностай П.П. Личность и роль: ролевой подход в социальной психологии личности / П. П. Горностай. – К.: «Интерпресс ЛТД», 2007. – С. 37,40-42, 64.

2. Гулина М.А. Психология социальной работы: Учебное пособие / М. А. Гулина. – СПб. : Питер, 2010. – С. 6, 36.

УДК 378 : 372.8

Л. О. ПОДКОРИТОВА
Хмельницький національний університет

ОЧІКУВАННЯ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ ЩОДО ДИСЦИПЛІНИ «ОСНОВИ ПСИХОКОРЕКЦІЇ»

Психокорекція є важливим і необхідним напрямком діяльності практичного психолога. Відповідно, дисципліна «Основи психокорекції» є важливою складовою частиною циклу професійно-практичної підготовки фахівців – майбутніх психологів.

Вивчення цієї дисципліни необхідне для поглибленого розуміння закономірностей психічної діяльності людини, її можливостей, а також сприяє формуванню та закріпленню практичних навичок з діагностики та надання психологічної допомоги, формує психологічний світогляд, визначає професійну відповідність студентів обраному фаху. Дисципліна покликана розвивати професійну компетентність та відповідальність студентів, гнучкість їхнього мислення, професійну креативність та емпатійність.

Цілями і завданнями дисципліни «Основи психокорекції» є ознайомлення студентів з основними положеннями, принципами, формами, напрямками і методами психокорекції, особливостями психокорекційної роботи з різними групами клієнтів, розвиток навичок складання психокорекційних програм., а також навчання деяким прийомам психологічної самодопомоги.

Таким чином, у процесі вивчення «Основ психокорекції» студенти мають опанувати знання про суть, цілі, завдання, принципи, основні методи і форми психокорекції; вимоги до психокоректора; особливості складання психокорекційних програм; практичні методи і прийоми психокорекції; провідні напрямки сучасної психокорекційної практики; основні прийоми психологічної самодопомоги. Відповідно студенти мають навчитися: складати психокорекційну програму на основі проведеної психологічної діагностики клієнта; проводити психокорекційні заняття; аналізувати ситуації та власні почуття, що виникають у ході психокорекційної роботи; добирати і використовувати різні методи і види психокорекції відповідно до проблем клієнта та власних можливостей; оцінювати ефективність психокорекційних заходів; модифікувати та створювати власні психокорекційні вправи; знімати психологічне напруження.

Навчальні заняття з дисципліни відбуваються у формі лекцій і лабораторних занять.

Протягом лекційного курсу вивчаються наступні теми:

1. Психокорекція як напрям діяльності практичного психолога
2. Організація психокорекційної роботи
4. Особиста психогігієна практичного психолога
5. Прийоми психологічної самодопомоги
5. Психодинамічний напрямок психокорекції
6. Поведінковий напрямок психокорекції
7. Когнітивний напрямок психокорекції
8. Трансактний аналіз Е. Берна
9. Гештальт-терапія Ф. Перлза
10. Екзистенційно-гуманістичний напрямок у психокорекції та психотерапії
11. Вітчизняна психокорекційна традиція
12. Психокорекційна робота зі студентською молоддю.
13. Психокорекційна робота з людьми похилого віку

Проведення лабораторних занять можна умовно розділити на два етапи: навчально-теоретичних і тренувально-практичний.

Під час першого – навчально-теоретичного етапу здійснюється обговорення та аналіз теоретичного матеріалу перших лекцій, студенти навчаються складати психокорекційні програми, знайомляться зі специфікою і структурою психокорекційного заняття, а також вивчають прийоми самодопомоги.

Під час другого – тренувально-практичного етапу студенти вчаться проводити власні психокрекційні заходи, де клієнтською групою виступає власна академічна група. Студенти не обмежені у виборі теми і змісту своїх занять, за виключенням вправ і методик, які припускають зміни стани свідомості, трансові стани, глибоке навіювання та інші прийми та методи, що потребують спеціальної тривалої

підготовки. Після кожного заняття «психокоректор» отримує зворотній зв'язок від клієнтської групи та викладача, а також повідомляє про власний стан під час і після проведення власного психокорекційного заходу.

Оскільки дисципліна «Основи психокорекції» є дуже важливою для практичної підготовки майбутніх психологів і викладається на четвертому курсі навчання, коли в студентів вже сформувалась певна професійна свідомість, на першому лабораторному занятті їм пропонується сформулювати власні очікування щодо нової дисципліни.

Мета дослідження – визначити відповідність очікувань студентів складеній програмі навчальної роботи, а також за необхідності і можливості здійснити корекцію змістовного наповнення дисципліни.

Дослідження проводилось нами протягом 2009-2010 та 2010-2011 навчальних років. Участь у ньому взяло 57 студентів спеціальності «Практична психологія» Хмельницького національного університету.

Спочатку студенти висловлюють свої очікування в усній, а потім у письмовій формі. У довільному порядку їм пропонується відповісти на наступні запитання:

1. Чого Ви очікуєте від дисципліни «Основи психокорекції» у плані особистісних змін?
2. Чого Ви очікуєте від дисципліни «Основи психокорекції» в професійній сфері?
3. Які Ваші побажання щодо викладання дисципліни «Основи психокорекції»?

Були отримані такі результати:

1. Особистісні очікування:

– самокорекція (вирішати власні проблеми), саморозвиток і самовдосконалення (зняти напруження, розвинути впевненість, позбутись комплексів, стати розкутішою тощо) 92,31%

– самопізнання і самрозуміння (знаходити себе, розібратись у собі, розкритись) 88,46%

– розкриття, пізнання групи, одне одного, пізнання і розуміння інших 50%

– саморозкриття, самовираження 34,62%

– отримати хороший настрій і гарно провести час – 26,92%

– єднання групи, зближення, вміння працювати разом у групі 15,38%

Варто звернути увагу на те, що більшість самопобажань студентів стосуються сфери емоцій і почуттів. Відповіді типу: «Розібратися у своїх почуттях», «Навчитися контролювати свої емоції» склали 42,31% від усіх відповідей. Крім бажання пізнати та вдосконалити свою емоційну сферу, досить популярними виявилося побажання типу: «Вміти висловлювати свої думки» – 19,23%.

2. Професійні очікування:

– отримати практичний досвід – 73,08%, зокрема, навчитись проводити психокорекційні, тренінгові заняття – 50% (від усієї вибірки)

– допомагати людям – 30,77%

– професійний розвиток – 23,08%

– можливість практично вирішувати проблеми психологічного характеру – 19,23%

3. Побажання щодо проведення пар:

– зустрічі з психологами-практиками – 30,77%

– продивлятись психологічні фільми – 26,92%

– проведення власних занять – 19,23%

– розглядати різні ситуації у вигляді сценок, творчих постановок та реальних випадків – 15,38%

Були також висловлені такі побажання, які є одиничними, проте, на нашу думку, становлять певний інтерес і є досить показовими щодо професійного самоусвідомлення студентів спеціальності «Практична психологія»: «Активності від усіх!», «Взяти з цих занять мудрості і знань», «Підготовка до більш серйозного життя», «Навчитись відмежовувати свої проблеми та переживання від групи та клієнтів».

Можна відзначити, що студенти більш чітко усвідомлюють свої очікування від дисципліни «Основи психокорекції» щодо власної особистості. Професійні очікування усвідомлюються і висловлюються не всіма. Було відзначено, що професійні очікування чіткіше сформульовані у студентів з кращою академічною успішністю та вищою творчою спрямованістю. Припускається, що чіткість і усвідомленість очікувань як у професійній, так і в особистісній сфері пов'язана з рівнем свідомості вибору спеціальності, позитивного ставлення до нього та професійних планів на майбутнє (чи пов'язує студент(ка) своє подальше професійне життя з обраним фахом чи ні). Такі зв'язки у цій роботі спеціально до досліджувались і припускаються як перспективні для подальших напрацювань.

Якісний і кількісний аналіз відповідей студентів дає можливість зробити наступні висновки:

1. Студенти спеціальності «Практична психологія» мають великі очікування щодо дисципліни «Основи психокорекція» стосовно власних особистостей: самокорекція, саморозвиток, самопізнання, саморозкриття; при цьому особливий інтерес виявлено до емоційно-почуттєвої сфери. Досить важливим є для них і навчитись пізнавати і розуміти інших, зокрема одногрупників.

2. Очікування у професійній сфері сформульовані і висловлені не всіма студентами, проте відзначається чітка спрямованість на набуття практичного психологічного досвіду, відповідних знань, умінь і навичок, які можна було б використовувати як у професійному, так і повсякденному житті.

3. Пропозиції щодо проведення пар також мають спрямованість на набуття психологічного досвіду через спілкування з відповідними фахівцями, перегляд відео та проведення власних занять.

Загалом можна підсумувати, що очікування студентів-психологів від дисципліни «Основи психокорекції» є досить прогнозованими, співвідносяться з результатами інших наукових досліджень і вимагають подальшого вивчення. Виявлені очікування засвідчують, що у майбутніх практичних психологів Хмельницького національного університету є велика зацікавленість і належна спрямованість на власний професійний та особистісний розвиток, що є необхідним для фахівців спеціальності «Практична психологія».

УДК 37.013.42: 37.046

В. А. ПОЛІЩУК
доктор пед. наук, професор

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У КОНТЕКСТІ ВИМОГ XXI СТОЛІТТЯ

Аналіз дослідницьких матеріалів, вітчизняного і зарубіжного досвіду соціальної освіти дає підстави для висновку, що на початку XXI століття у світі не існує єдиної моделі освіти у сфері соціальної роботи і єдиного освітнього рівня. Система підготовки соціальних працівників у різних країнах світу відрізняється варіативністю: існують різні підходи до визначення рівнів освіти, побудови програм професійної підготовки, змісту освіти, тривалості навчання, технологій навчання тощо. Підготовкою кадрів займаються як державні, так і приватні заклади.

У результаті аналізу практики здійснення світового досвіду здійснення професійної підготовки соціальних працівників можна виявити такі загальні підходи до побудови моделі соціальної освіти:

– опора у процесі професійної підготовки на етику, ідеали, цінності соціальної роботи;

– наявність системи вимог до претендентів навчатися соціальній роботі (наявність соціального життєвого досвіду, практики соціальної взаємодії, загального рівня розвитку, особистісних нахилів, відповідність психологічним вимогам, тощо);

– прагнення досягати єдності теоретичного і практичного компонентів освіти: навчальними планами передбачено від 40 до 50% навчального часу на практику в соціумі, на розробку і створення студентами різноманітних соціальних проектів, програм і впровадження їх у практику;

– прагнення побудувати процес професійного навчання у контексті неперервної освіти;

– підготовка майбутніх соціальних працівників до роботи з особистістю і в особистісно-зорієнтованому контексті.

Встановлено, що соціальній освіті переважної більшості країн світу притаманні такі тенденції: академізація, зростання ролі наукових досліджень, диверсифікованість напрямків, рівнів, структури навчання, кооперація, секуляризація та ріст ролі держави в управлінні та фінансуванні шкіл, уніфікація навчальних планів, посилення уваги до визнання людини найвищою цінністю та до проблем прав людини і прав національних меншин.

Слід зазначити, що для означення змін, нововведень, перетворень у системі підготовки фахівців соціальної сфери у багатьох країнах світу використовуються терміни «модернізація», «реформування», «розвиток», «модифікація», «трансформація» тощо. Однак, враховуючи той факт, що термін «модернізація» є присутнім у назвах нормативних документів, вважаємо обґрунтованим вживання даного терміну у значенні процесу удосконалення системи підготовки фахівців соціальної сфери з метою приведення її у відповідність із сучасними суспільними та науковими вимогами на основі врахування передового вітчизняного та зарубіжного досвіду.

Якщо говорити про модернізацію соціальної освіти в цілому, то в першу чергу варто відмітити процес структурної реорганізації сфер впливу соціальної роботи та переосмислення професійного статусу фахівців соціальної сфери, модернізацію системи професійної підготовки соціальних працівників стосовно її приведення у відповідність із вимогами міжнародних угод [7].

Так, наприклад, модернізація французької системи соціальної освіти здійснюється у двох напрямах:

1) упровадження процедури «визнання професійної компетентності»;

2) розвиток вищої професійної освіти в галузі соціальної роботи у контексті положень Болонської декларації та посилення партнерської взаємодії між навчальними закладами [7].

Упровадження процедури «визнання професійної компетентності» передбачає такі основні способи здійснення даної процедури: 1) можливість підтвердження фахівцем своїх професійних компетенцій на основі наявного професійного досвіду; 2) механізм «визнання професійної компетентності» застосовується при усіх формах сертифікації (державні дипломи, спеціальності та звання, включені в Національний перелік професійних сертифікацій, свідоцтва, що підтверджують отримання кваліфікації в будь-якій із професійних галузей); 3) при «визнання професійної компетентності» береться до уваги будь-який професійний досвід (волонтерська діяльність, робота на штатній посаді тощо); 4) для здійснення заявки на «визнання професійної компетентності» працівник має мати мінімум 3 роки професійного досвіду [6].

Особа, яка прагне пройти процедуру «визнання професійної компетентності», має звернутись в

обраний навчальний заклад із відповідною заявою, до якої необхідно додати особову справу, що містить інформацію про професійний досвід кандидата. Наступним кроком є складання іспиту, який відбувається у формі співбесіди з екзаменаційною комісією, в процесі якої кандидат має підтвердити володіння певними знаннями, уміннями та навичками відповідно до переліку компетенцій, визначених для кожної спеціальності. Наприклад, для асистента соціальної служби визначені чотири блоки компетенцій, якими має володіти даний фахівець: «Професійне втручання в соціальній службі» (уміння здійснювати діагностику, планування й оцінювання результатів втручання), «Соціальна експертиза» (уміння аналізувати конкретну практичну ситуацію, визначати сфери втручання, групи клієнтів; підвищувати свій професійний рівень у процесі самопідготовки; розвивати і передавати свої професійні знання), «Професійна комунікація» (уміння збирати, обробляти, поширювати інформацію й управляти нею), «Діяльність у різних типах соціальних закладів, співпраця з соціальними партнерами» (уміння налагоджувати стосунки з партнерами, працювати в команді; здійснювати медіацію). У ході іспиту кандидату пропонують виконати завдання (аналіз ситуації, планування втручання тощо), для вирішення яких необхідне володіння відповідними компетенціями. За результатами іспиту комісія приймає рішення про присудження кандидату диплома з обраної спеціальності чи відмову. При частковому підтвердженні кандидатом своїх професійних компетенцій, він може скористатись пільгами на скорочення терміну навчання при вступі на підготовку за обраною спеціальністю.

Система «визнання професійної компетентності», безсумнівно, відповідає інтересам багатьох країн в тому, що стосується підвищення соціального статусу фахівців, тому що велика кількість практиків без спеціальної освіти та кваліфікації, так званих «виконуючих функції» не мають спеціальної професійної освіти, таким чином мають реальну можливість одержати відповідний диплом чи свідоцтво, довівши свою професійну компетентність.

На даному етапі триває робота з уточнення та визначення переліку компетенцій з різних соціальних спеціальностей.

Другий напрям модернізації соціальної освіти у переважній більшості країн полягає у реформування програм професійної підготовки з різних спеціальностей у галузі соціальної роботи. Програма професійної підготовки з кожної спеціальності включає три компоненти: професійну, змістову та сертифікаційну. У професійній компоненті вказані сфери професійної діяльності, функції та компетенції даного фахівця. Змістова компонента включає перелік навчальних блоків підготовки за конкретною спеціальністю, розкриває їх зміст, форми і методи підготовки. Сертифікаційна компонента містить перелік випускних іспитів, розкриває їх зміст та цілі. Подібне структурування дозволяє виділити ті компетенції фахівця соціальної сфери, що відповідають новим вимогам соціальної діяльності; модернізувати та персоналізувати курс підготовки шляхом посилення індивідуального підходу до кожного студента; підвищити мобільність і покращити можливості працевлаштування соціальних працівників.

Третій напрям модернізації системи соціальної освіти полягає в розвитку вищої професійної освіти в галузі соціальної роботи, посиленні партнерської взаємодії між навчальними закладами. Реалізація даного напряму відбувається шляхом упровадження партнерської співпраці між закладами освіти у сфері вищої, післядипломної соціальної освіти та підвищення рівня наукових досліджень у галузі соціальної роботи.

Яскравим підтвердженням підготовки фахівців для роботи у соціальній сфері у контексті інтеграційних процесів є організація навчання за такими спеціалізаціями, наприклад, як «Соціальна робота у Європі,» «Соціальна робота, соціальна діяльність і суспільство». Як приклад, подаємо зміст підготовки магістрів соціальної роботи за спеціалізацією «Соціальна робота у Європі», що здійснюється на базі Католицького університету Лілля (Франція). Підготовка магістрів відбувається в рамках Програми Сократ Європейського Соціального Фонду і веде до отримання диплома магістра, що має міжнародний статус. Дворічна програма навчання за обраною спеціалізацією розрахована на 120 кредитів ECTS і передбачає вивчення обов'язкових (80 кредитів ECTS) і навчальних блоків за вибором (40 кредитів ECTS) (табл. 1).

Таблиця 1

Розподіл навчального навантаження підготовки магістрів за спеціалізацією «Соціальна робота в Європі» (Католицький університет Лілля, Франція)*

Навчальні блоки	Кількість кредитів ECTS
Обов'язкові навчальні блоки	
Організація соціальної роботи у Європі	13,5
Практика соціальної роботи у Європі	13,5
Менеджмент соціальної роботи у Європі	13,5
Порівняльний аналіз організації соціальної роботи у Європі	39,5

Навчальні блоки за вибором Соціальна робота в полікультурному середовищі (мігранти, біженці, етнічні меншини) Допомога неблагополучним сім'ям, соціальний захист дитинства та сім'ї, протидія сімейному насиллю Ризики у соціальній роботі Соціальна робота у службах піклування (центрах підтримки ВІЛ-інфікованих, психічно хворих людей тощо)	40

*__Джерело:__ Master du travail social en Europe. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 12.02.2008: – <http://www.fulp.asso.fr /Master_du_ travail_ social_en_Europe.pdf.> – Загол. з екрану. – Мова фр.

Україна не залишається осторонь процесів модернізації та реформування світових освітніх систем, хоч система вітчизняної соціальної освіти усе ще перебуває в процесі становлення. Міжнародна співпраця України у галузі соціальної освіти визначається державними загальноосвітніми документами серед яких, наприклад, Резолюція Європейської Ради у Лісабоні (23-24 березня 2000 р.), яка проголосила, що підвищення прозорості кваліфікацій має бути одним із основних компонентів, необхідних для адаптації систем освіти та підготовки у Європейській Спільноті і вимог суспільства до знань, а також рішення Європейської Ради у Барселоні (15-16 березня 2002 р.), яка закликала держави до більш тісної співпраці в галузі університетської освіти і до вдосконалення прозорості та визнання у сфері професійної освіти та підготовки. Для розвитку єдиного освітнього простору соціальної освіти у Європі особливо важливе значення має рішення Європарламенту і Ради Європи (15 грудня 2004 р. № 2241/2004/ЕС) про єдиний стандарт Європейського Союзу щодо прозорості кваліфікацій і компетенцій (Europass). Вирішальну роль у створенні європейського освітнього простору відіграють Копенгагенський процес, Рішення конференції міністрів, відповідальних за вищу освіту (м. Берген, 2005 р.).

Результатом посилення міжнародної співпраці є проникнення інтеграційних процесів в усі сфери життя, поглиблення політичних, економічних, культурних зв'язків України з іншими європейськими державами. У сфері освіти ці тенденції втілились в ідеї приєднання нашої країни до загальноєвропейського освітнього простору, що ґрунтується на європейських традиціях відповідальності освіти перед суспільством, на широкому й відкритому доступі як до доступеневого, так і післяступеневого навчання, на освіті й розвитку особистості упродовж усього життя [4].

На сучасному етапі розвиток системи соціальної освіти в Україні супроводжується низкою проблем, зумовлених як загальним станом освіти, так і особливостями становлення в Україні соціальної роботи як професійного виду діяльності, зокрема, мають місце:

– загальна девальвація якості вищої освіти;

– відсутність цілеспрямованої діагностики щодо професійної придатності претендентів навчатися за фахом «Соціальна робота»;

– низька питома частка практичної складової в цілісній системі професійної підготовки;

– обмежені можливості для відпрацювання студентами вмінь і навичок як під час теоретичної підготовки (причиною цього є вимоги Міністерства освіти і науки України щодо кількості студентів у групах (близько 20), у той час як на Заході більшість практичних курсів для соціальних працівників відбуваються у групах з 5–6 осіб), так і під час проходження різних видів практики;

– відсутність загальноприйнятого стандарту професійної підготовки соціальних працівників;

– різні підходи навчальних закладів до формування змісту підготовки, який суттєво варіюється через неузгодженість концепцій, на яких ґрунтується викладання базових курсів із соціальної роботи.

У такому контексті очевидною стає необхідність реформування вітчизняної системи соціальної освіти, одним із шляхів якого є реорганізація системи підготовки соціальних працівників відповідно до світових стандартів, що сприятиме підняттю престижу професійної освіти, мобільності випускників ВНЗ та розширенню можливостей їх працевлаштування. З цією метою 19 травня 2005 р. була підписана декларація про участь вітчизняних вищих навчальних закладів у Болонському процесі, що наголошує на необхідності європейської співпраці у забезпеченні якості вищої освіти, підвищенні якості підготовки фахівців, зміцненні довіри між суб'єктами освіти, мобільності, сумісності систем кваліфікацій, посиленні конкурентоспроможності Європейської системи освіти.

Аналіз упровадження кредитно-модульної системи організації навчання дозволяє говорити про її безумовно позитивні сторони. Завдяки стандартизації оцінювання рівня знань студентів відкриваються можливості для вільного переходу з одного навчального закладу в інший і, таким чином, отримання більш повної освіти. Кредитно-модульна організація навчального процесу дає змогу кожному студенту максимально розкрити свої індивідуальні здібності, активно працюючи упродовж навчального року. Педагогічна взаємодія в умовах кредитно-модульної системи є цікавою і корисною як для викладачів, так і для студентів, адже викладачі мають більше часу для підвищення свого наукового рівня, студенти – для самостійної роботи.

Отже, на сучасному етапі реформування та модернізація світових систем освіти є об'єктивною необхідністю та реальністю, зумовленою безпрецедентним зростанням уваги до освіти, розширенням її функцій і ролі в суспільстві. Модернізація системи соціальної освіти у світі передбачає приведення національних систем освіти у відповідність з світовими кваліфікаційними вимогами, подальший розвиток

різнорівневої вищої та післядипломної освіти, пошук альтернативних шляхів здобуття професійної кваліфікації у сфері соціальної роботи. В Україні процес становлення системи соціальної освіти в відбувається в умовах упровадження кредитно-модульної системи організації навчально-виховного процесу, забезпечення нормативно-правового регулювання соціальної роботи та соціальної освіти, розширення можливостей професійного зростання фахівців у системі післядипломної освіти.

Література

1. Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна–Болонья–Саламанка–Прага–Берлін) / [упоряд. М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук та ін.] – Тернопіль: Вид-во ТДПУ ім. В.Гнатюка, 2003. – 52 с., с. 8.
2. Впровадження Болонського процесу. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : 11.10.2006 : <http://www.osvita.org.ua/bologna/vprov/.> – Загол. з екрану. – Мова укр.
3. Семигіна Т. Професіоналізація соціальної роботи: перерваний політ? [Електронний ресурс]. – Режим доступу : 05.02.2008 : <http://mlsp.gov. ua/labour/sp/document/36906/semigina_sw_final.doc.> – Загол. з екрану. – Мова укр.
4. Степаненко В. В., Чорнуха Н. М. Чи потрібні Україні євростандарти освіти? [Електронний ресурс]. – Режим доступу : 08.10.2007 : <http://www.osvita.org.ua/bologna/vprov/articles/04.html.> – Загол. з екрану. – Мова укр.
5. Le Processus de Bologne: prochaine étape, Bergen en 2005. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : 20.10.2006 : <http://www.ec.europa. eu/education/policies/educ/bologna/bologna_fr.html.> – Загол. з екрану. – Мова фр.
6. Schema national des formations sociales 2001-2005. – Paris : GNI, 2001. – 123 p.
7. Loi de modernisation sociale № 2002-73 du 17 janvier 2002. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : 28.11.2004 : <http://www.cncp. gouv.fr/contenus/supp/supp_loimoder.html.> – Загол. з екрану. – Мова фр.

УДК 159.923.2 – 057.875

Л. А. ПОНОМАРЕНКО
Східноукраїнський національний університет
ім. Володимира Даля

ПРАКТИЧНІ ЗАХОДИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ В УМОВАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Основний розділ. У сучасному світі, що переживає період радикальних змін у економічній, політичній, соціальній і культурній сферах, зростає роль і значення як глобальної, так і міжособистісної комунікації, яка є умовою суспільного існування та поступу. Від того, наскільки добре будуть підготовлені люди до спілкування, виявляючи свою комунікативну культуру, залежить можливість їх самореалізації, успішність професійної діяльності і, нарешті, вклад у суспільне життя.

Теоретичні пошуки та практичні розвідки засад сприяння розвитку комунікативної культури особистості знаходять широкий відбиток у науковій та прикладній літературі, психолого-педагогічних практиках консультацій, корекційних засадах тощо. Однак, робіт з формування комунікативної культури фахівця в річищі становлення його професійної культури значно менше. Здебільшого це призводить до того, що сучасне становлення комунікативної культури студентів, зокрема, майбутніх психологів, як провідної складової їх професіоналізму найчастіше відбувається стихійно, а процес її формування потребує додаткового вивчення й вдосконалення.

Згідно з вище зазначеним, було проаналізовано стан вивчення проблеми феномену «комунікативна культура» у вітчизняній та зарубіжній науковій літературі. З'ясовано, що що науковці з різних методологічних (О. В. Волдаревська, Н. В. Кузьміна, В. А. Сластьонін, Г. І. Щукіна й ін.), світоглядних (О. О. Бодальов, Б. Ф. Ломов та ін.), психологічних (Б. Г. Ананьєв, Г. М. Андрєєва, І. Л. Зимня, І. Б. Котова, О. О. Леонтьєв, Є. І. Рогов, Ю. А. Шерковін та ін.), соціологічних (Т. М. Дрідзе, С. І. Самигін, А. А. Реан, Є. В. Руденський та ін.), лінгвістичних (Б. Н. Головін, Н. Н. Кохтерев, А. К. Міхальська та ін.) підходів трактують комунікативну культуру й пояснюють взаємопроникнення наукових знань із однієї галузі в іншу [1].

Узагальнюючи сказане вище, встановлено, що *комунікативна культура психолога* – це властивість її носія, яка дозволяє йому відтворювати засвоєні ним знання, цінності, моральні й етичні норми, проявляючи індивідуальні й особистісні якості, досягати конгруентного спілкування, а саме: репрезентування власних думок, ефективного сприйняття, розуміння партнерів по спілкуванню, їх взаємодії й взаємовпливу, використовуючи вербальні та невербальні комунікативні уміння й навички.

Визначено, що успішності в діяльності досягають такі психологи, які поєднують у собі грунтовні професійні знання й високий рівень розвитку комунікативної культури, що дозволяє їх реалізувати. Отже, модель структури комунікативної культури майбутнього психолога, на нашу думку, має містити такі

складові: ***індивідуально-особистісну***, компонентами якої є *індивідуальні особливості особистості* та *її прижиттєві надбання*; ***мотиваційно-вольову***, яку утворюють *потребово-мотиваційний компонент* та *емоційно-вольовий компонент*; ***соціально-комунікативну***, яка містить *соціально-психологічний компонент* та *індивідуально-комунікативний компонент*. Тобто, для скорочення часу становлення професіонала й досягнення високої продуктивності праці психолога бажано отримання вищезазначених складових комунікативної культури вже під час навчання у вищій школі.

Для дослідження рівня сформованості складових комунікативної культури майбутніх психологів у сучасному вищому навчальному закладі проведено констатувальне дослідження, яке відбувалося на базі кафедри психології Східноукраїнського національного університету (СНУ) ім. В. Даля та його філій у м. Антрациті, Євпаторії та Феодосії й Луганського національного університету ім. Т. Шевченка (Інституту психології) у 2008 р. Загальна кількість досліджуваних, якими виступили студенти-психологи 1–5 курсів денного та заочного відділень, склала 185 осіб. Середній вік випробуваних складає 27 років, кількість студентів чоловічої статі – 14%, жіночої – 86%.

На першому етапі за допомогою дисперсійного та кореляційного аналізу проаналізовано змінні дослідження та їх характеристики в залежності від курсу.

Для діагностики індивідуально-особистісної складової комунікативної культури майбутніх психологів використано методику М. Рокича «Ієрархія ціннісних орієнтацій» і п'ятифакторний особистісний опитувальник «Велика п'ятірка» МакКрає–Коста, адаптований В. Є. Орлом.

Мотиваційно-вольову складову комунікативної культури досліджено за допомогою таких методик: «Вольовий потенціал», «Діагностика емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні (В. В. Бойко)», «Діагностика емоційного інтелекту (опитувальник ЕмІн)», «Тест-опитувальник ставлення до себе (В. В. Століна, С. Р. Пантилєєва)».

Діагностику соціально-комунікативної складової комунікативної культури майбутніх психологів здійснено завдяки наступним методикам: «Перцептивно-інтерактивна компетентність (модифікований варіант Н.П. Фетискіна)», «Визначення рівня перцептивно-невербальної компетентності (Г. Я. Розен)», «Емпатія», «Тест рефлексивності (А. В. Карпов)», «Тест товариськості (В. Ф. Ряховський)», «Діагностика рівня сформованості комунікативної культури особистості (С. В. Знаменська [1])».

Узагальнюючи отримані результати, можна стверджувати, що основні структурні компоненти комунікативної культури фактично не розвиваються в студентів-психологів під час «традиційного» навчання у вищому навчальному закладі, що зумовлює доцільність вживання певних освітніх заходів для їх розвитку й вдосконалення, потрібних для майбутньої професійної діяльності.

На другому етапі для перевірки трьохкомпонентної структури комунікативної культури було використано факторний аналіз, який дозволяє інтерпретувати матрицю кореляцій показників. Було виявлено три фактори: індивідуально-емоційний, індивідуально-комунікативний та індивідуально-особистісний, складники яких входять до кожної з виявлених складових теоретичної моделі комунікативної культури психолога.

На третьому етапі для отримання «еталонних» показників (потрібний для професійної діяльності рівень сформованості комунікативної культури психолога) було використано вибірку експертів у кількості 32 осіб, яку склали викладачі психології вищих навчальних закладів, завідуючі кафедр психології, психологи, що практикують, психологи центрів соціальних служб, високий рівень комунікативної культури яких зумовлений професійною компетентністю та гуманістичним світоглядом особистості, що реалізується в ефективності викладацької діяльності або наданні психологічної допомоги іншим.

Констатовано, що сформованість складових комунікативної культури у психологів-професіоналів практично збігається з визначеною теоретичною моделлю її складових. Виявлена невідповідність рівня сформованості термінальних й інструментальних цінностей, складових отриманих факторів у студентів відносно психологів-професіоналів свідчить, з одного боку, про те, що вони активно формуються вже після закінчення навчання у вищій школі в процесі професійної діяльності психолога, а з другого, – що вони є необхідним атрибутом професіоналізму фахівця, і ця необхідність спричиняє їх розвиток. Проте, в процесі професійного навчання в майбутніх психологів їх розвитку приділяється недостатньо уваги, що зумовило розробку програми оптимізації її формування, яка наблизила б їх до рівня професіоналів, і у якій були використані засоби інноваційних психологічних технологій.

Формувальний експеримент проводився у 2008–2009 рр. на базі кафедри психології СНУ ім. В. Даля.

Експериментальну групу склали 45 студентів-психологів (по 9 представників з кожного курсу), у яких рівень сформованості компонентів комунікативної культури виявився низьким або недостатнім. У контрольну групу ввійшли майбутні психологи, показники яких у констатувальному експерименті виявилися найбільш наближеними до результатів студентів-психологів, що ввійшли в групу організованих формувальних засад. Такий спосіб формування групи знижує ризик втручання сторонніх чинників. Облік контрольної групи склав 50 осіб.

Підґрунтя програми оптимізації формування комунікативної культури складають підходи й методи психологічного впливу, які базуються на активних методах роботи в групі з урахуванням особистості кожного студента в процесі тренінгу при використанні специфічних форм подання знань. Програма складається з 4 етапів із включенням до них спеціальних занять з різноманітними інформаційними блоками,

рольовими іграми, проблемними ситуаціями, груповими дискусіями, психотехнічними та психогімнастичними вправами тощо. Програма оптимізації формування комунікативної культури майбутніх психологів спрямована на здобуття знань, умінь та навичок, які сприяють формуванню та розвитку комунікативної культури, вирішують особистісні проблеми, дозволяють знімати стереотипи поведінки в спілкуванні та набувати нові моделі поведінки, активно застосовувати набуті знання та навички в різних життєвих ситуаціях.

Перший етап – організаційний, на якому відбувається знайомство з правилами поведінки в групі, формулювання мети програми й очікувань з приводу участі в заняттях.

Другий етап – особистісний, який включає виявлення ціннісних орієнтацій у міжособистісній взаємодії учасниками програми, усвідомлення ними необхідності цілеспрямованих змін у свідомості й поведінці щодо ефективності власної комунікативної діяльності, визначення шляхів оптимізації цих змін; розвиток емпатії, рефлексії; отримання навичок адекватного сприйняття себе та інших.

Третій етап – емоційний, на якому відбувається формування мотивації студентів до ефективного спілкування, уміння емоційно-вольової регуляції в спілкуванні, уміння розв'язувати конфлікти й уникати їх.

Четвертий етап – комунікативний, мета якого – ознайомлення з основами ефективної поведінки в міжособистісній взаємодії, практичне формування комунікативних умінь, навичок; розвиток взаєморозуміння в спілкуванні, мовленнєвої компетентності й активності, усвідомлення соціальної ролі в групі та суспільстві; відпрацювання технік подання й сприйняття зворотного зв'язку й критики, технік активного слухання [2].

Висновки. Аналіз результатів сформованості комунікативної культури за підсумками впроваджених експериментальних студій доводить значну позитивну динаміку її розвитку в студентів, які прийняли в них участь, і наближення цих показників до визначених теоретичною моделлю та їх наявністю в успішних психологів-професіоналів. Практична відсутність такої позитивної динаміки у контрольній групі свідчить, що саме впровадження запропонованої програми оптимізації формування комунікативної культури майбутніх психологів стає ефективною психолого-дидактичною засадою вирішення проблеми її формування та розвитку.

Література

1. Знаменская С. В. Педагогические условия формирования коммуникативной культуры студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.06 / Стояна Васильевна Знаменская. – Ставрополь, 2004. – 169 с.

2. Пономаренко Л.А. Соціально-психологічні особливості формування комунікативної культури майбутніх психологів в умовах гуманізації вищої школи : дис. …канд. психол. наук : 19.00.05 / Лариса Анатоліївна Пономаренко. – Луганськ, 2011. – 200 с.

УДК 152.32

О. Ф. ПРИЛІПКО
Генеральний штаб Збройних Сил України

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ВІЙСЬКОВОЇ СЛУЖБИ ПРАВОПОРЯДКУ ЗСУ

Як свідчить практика, суттєвого значення в підготовці фахівців Військової служби правопорядку ЗСУ набуває комплексне використання різних форм навчання у навчально-виховному процесі. При цьому, в кожній навчальній дисципліні важливим є розумне співвідношення всіх форм навчання, яке забезпечує виконання керівних вказівок щодо організації та здійснення професійної підготовки військовослужбовців Військової служби правопорядку ЗСУ.

У процесі розгляду психологічних особливостей підготовки фахівців Військової служби правопорядку ЗСУ з'ясувалося, що розподілення форм навчання військовослужбовців на «активні» і «пасивні» є дуже умовним. З психологічної точки зору цей розподіл можна пояснити різницею у способах мислення слухачів. У процесі занять у слухачів задіються два способи мислення: репродуктивне (відтворююче) та продуктивне (творче). Репродуктивне мислення характеризується «пасивністю слухачів, їх орієнтованістю, в основному, на просте репродуктивне засвоєння, запам'ятовування нового навчального матеріалу, причому переважно в словниково-логічній формі» [1, с. 226].

Під активним навчанням розуміється такий рівень функціонування навчального процесу, що забезпечує безпосередню участь кожного слухача в дієвому пошуку шляхів і способів вирішення проблем, які вивчаються. Основним призначенням активних методів навчання є: формування у слухачів емоційно-вольової та стресової стійкості; освоєння психологічних методик вивчення особистості; опанування прийомів впливу на свідомість і поведінку об'єкту виховання; розвиток окремих професійно-значущих якостей [2].

На наш погляд, інтенсифікація розвитку загальнокультурних, психолого-професійних якостей військовослужбовця Військової служби правопорядку ЗСУ, що впливають на формування авторитету,

вимагає створення системи професійної підготовки, що буде орієнтована не лише на засвоєння слухачами теоретичних знань, але й на відпрацювання ними навичок застосування цих знань у майбутній професійній діяльності.

Активне навчання створює умови, за яких той, хто навчається, співпрацює з викладачем в пошуку істини, продуктивно і творчо вирішує навчальні завдання, що покладені на нього. Завдяки цим умовам військовослужбовець Військової служби правопорядку ЗСУ стає діяльним учасником навчального процесу, отримує більш кваліфіковані, стійкі навички самоосвіти, подальшого вдосконалення свого професійного рівня. У зв'язку з цим змінюється роль викладача у навчальному процесі. З простого передавача знань він стає організатором розумової, творчої діяльності військовослужбовців Військової служби правопорядку ЗСУ, який спрямовує їх на вирішення проблем, ситуацій, наближених до реальних умов їх професійної діяльності.

Отже, використання в навчальному процесі активних форм навчання сприяє «розвитку структур особистості, категоріального апарату мислення, методології вирішення проблем, які виникають у суспільному, професійному й особистісному житті дорослої людини» [3, с. 80].

Загалом, активні форми навчання забезпечують активізацію пізнавальної діяльності військовослужбовця Військової служби правопорядку ЗСУ, зв'язок теорії з практикою, створення атмосфери співпраці у процесі занять, розвиток необхідних навичок спілкування.

Література

1. Малахов В. Етика: Курс лекцій. Навчальний посібник. – К., 2004. – 208 с.

2. Стратієнко О. Ф., Ротань М. П. Морально–психологічне забезпечення бойової підготовки та служби військ: Навчально-методичний посібник. – К.: КВГІ, 1988, – 166 с.

3. Столяренко Л. Д. Основы психологии. – Ростов-на-Дону, 1997. – 356 с.

УДК 378. 147 (477)

О. О. РОГУЛЬСЬКА
Хмельницький національний університет

ХАРАКТЕРНІ РИСИ ДИСТАНЦІЙНИХ КУРСІВ ТА ТЕХНОЛОГІЇ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ

Наслідком об'єктивного процесу інформатизації суспільства й освіти є поява дистанційного навчання як найбільш перспективної, гуманістичної, інтегральної форми освіти, орієнтованої на індивідуалізацію навчання.

Передумовами розвитку дистанційного навчання є:

– бурхливий розвиток інформаційних технологій;

– поступове і неперервне зниження вартості послуг на підключення та використання глобальної мережі INTERNET, її ресурсів і сервісів;

– суттєве поглиблення процесів упровадження інформаційних технологій в освітню практику;

– значне поширення засобів комп'ютерної техніки серед населення.

Завдяки таким засобам дистанційного навчання як дискусійні форуми, електронні обговорення засвоєного матеріалу, списки розсилання, створюється нове навчальне середовище, в якому студенти почувають себе невід'ємною частиною колективу, що різко збільшує мотивацію до навчання.

Характерними рисами дистанційних курсів є:

– гнучкість – можливість викладення матеріалу курсу з урахуванням підготовки, здібностей студентів. Це досягається створенням альтернативних сайтів для одержання більш детальної або додаткової інформації з незрозумілих тем, а також низки питань-підказок тощо;

– актуальність – можливість упровадження новітніх педагогічних, психологічних, методичних розробок;

– зручність – можливість навчання у зручний час, у певному місці, не регламентованість у часі щодо засвоєння матеріалу, можливість здобуття освіти без відриву від основної роботи;

– модульність – розподіл матеріалу на окремі функціонально завершені теми, швидкість опанування якої відповідає здібностям окремого студента або групи;

– економічна ефективність – метод навчання значно дешевший, ніж традиційні, завдяки ефективному використанню навчальних приміщень, полегшеному коригуванню електронних навчальних матеріалів та мультидоступу до них; [1]

– можливість одночасного використання значного обсягу навчальної інформації будь-якою кількістю студентів;

– інтерактивність – активне спілкування між студентами групи і викладачем, що значно підвищує мотивацію до навчання, рівень засвоєння матеріалу;

– більші можливості контролю якості навчання. Це і проведення дискусій, чатів, і використання

самоконтролю, і відсутність психологічних бар'єрів;

– відсутність географічних кордонів для здобуття освіти. Різні курси можна вивчати в різних навчальних закладах світу.

Дистанційну освіту забезпечують такі технології:

– кейс-технологія – видача кейса з повним набором навчально-методичних матеріалів із кожної дисципліни. Інформація подається як у вигляді книжок, методичок, так і на CD-дисках, аудіо – та відеокасетах, у вигляді мультимедійних програм;

– мережна – використання засобів віддаленого доступу для одержання потрібної навчальної інформації, проведення індивідуальних консультацій з викладачами, контролю знань. Ця технологія значно ефективніша за традиційну, тому що вона орієнтується на індивідуалізацію навчання;

– телевізійна – можна одночасно охопити процесом навчання значну кількість населення. Ця технологія має більш інформативний характер. Внутрішня мотивація студентів до навчання зростає з використанням комбінованої технологи (традиційної та дистанційної).

Перевагами дистанційної технології навчання є:

– пожвавлення навчання завдяки застосуванню мультимедійних ефектів;

– доступність до більшого обсягу матеріалу завдяки бібліотекам мереж;

– можливість здобуття вищих результатів рейтингу за допомогою системи самотестування;

– можливість роз'яснення незрозумілих тем як викладачем, так і студентами (проведення відео-конференцій, електронних обговорень тощо) [2]

Дистанційне навчання – нова форма організації освітнього процесу, що ґрунтується на використанні як кращих традиційних методів навчання, так і нових інформаційних та телекомунікаційних технологій, а також на принципах самостійного навчання, і призначається для широких верств населення незалежно від матеріального забезпечення, місця проживання, стану здоров'я. Дистанційне навчання дає змогу впроваджувати інтерактивні технології викладення матеріалу, здобувати повноцінну освіту, підвищувати кваліфікацію співробітників у територіально розподілених місцях.

Література

1. Гуревич Р. С. ІнформацІйно – комунікаційні технології в міжкультурній комунікації / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія, О. О. Рогульська // За ред. проф. Р. С. Гуревича. – Вінниця: Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського, 2009. – 232 с.

2. Шуневич Б. І. Дистанційне навчання в системі вищої освіти Європи та Північної Америки: Монографія. / Б. І. Шуневич // – К.: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2005. – 365 с.

3. Шуневич Б.І. Конспект лекцій до курсу «Теорія і практика укладання дистанційних курсів». / Б. І. Шуневич // Навчальні матеріали / Українська академія друкарства. – Львів: Вид-во УАД, 2005. – 128 с.

УДК 371.134+376(045)

Г. І. САВІЦЬКА
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ КОРЕКЦІЙНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

На зміну сегрегації останнім часом широкого поширення набуває процес інтеграції дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітній простір. Інтегрування дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітній простір України на сучасному етапі є одним з напрямів гуманізації всієї системи освіти та відповідає пріоритетам державної політики, що окреслені в «Національній доктрині розвитку освіти в Україні в XXI столітті» та закріплені низкою міжнародних та вітчизняних правових актів: Декларацією прав дитини, Декларацією про права осіб з відхиленнями в інтелектуальному розвитку, Декларацією про права інвалідів, законами «Про освіту», в яких стверджується, що всі діти з обмеженими психофізичними можливостями, діти-інваліди мають право на навчання, на здобуття якісної освіти.

Проблема інтегрованого навчання та виховання дітей з особливими потребами в загальноосвітні заклади стала предметом вивчення вітчизняних психологів та педагогів, серед яких В.Бондар, Л.Дробот, В.Засенко, Т.Ілляшенко, А.Колупаєва, В.Синьов, Т.Скрипник, Н.Стадненко, О.Таранченко, В.Тарасун та ін.

Останнім часом поняття інтеграція у багатьох випадках замінюється терміном «інклюзія», який має більш розширений контекст. Інтеграція відображає саме спробу залучити учнів з особливими освітніми потребами до загальноосвітніх шкіл, а інклюзія передбачає пристосування шкіл та їхньої загальної освітньої філософії до потреб усіх учнів – як обдарованих дітей, так і тих, що мають особливі освітні потреби, забезпечує основне право дітей на освіту та право навчатися за місцем проживання.

На разі існують різні типи інтеграції:

– Географічна та місцева інтеграція. Діти з особливими освітніми потребами навчаються у спеціальних школах. Зазвичай, за таких умов діти зазначеної категорії перебувають окремо від здорових дітей, навіть у позакласній та позаурочній навчально-виховній роботі.

– Соціальна інтеграція. Діти з особливими освітніми потребами разом із здоровими беруть участь у позакласній та позаурочній діяльності (харчування, ігри, екскурсії тощо), проте вони не навчаються разом, а у спеціальних класах загальноосвітніх навчальних закладів.

– Функціональна інтеграція. Діти з особливими освітніми потребами навчаються в одному класі із здоровими. Існує два типи такої інтеграції: часткова і повна. За умови часткової інтеграції діти з особливими потребами навчаються в окремому спеціальному класі або відділенні школи і відвідують разом зі здоровими дітьми лише окремі заняття. За повної інтеграції такі діти проводять увесь час у загальноосвітніх класах.

– Спонтанна або неконтрольована (стихійна) інтеграція має місце тоді, коли діти з особливими освітніми потребами відвідують загальноосвітні класи без отримання спеціально організованої допомоги.

Протягом тривалого часу та й, що гріха таїти, нині домінує стихійна інтеграція, тому, що ще недостатньо відпрацьовано механізм здійснення такого навчання: відсутність, чи неналежне фінансування організації інклюзивного навчання; велика наповнюваність класів; відсутність архітектурної доступності; не адаптованість загальноосвітніх програм; відсутність спеціальних підручників, наочно-дидактичних посібників, сучасних засобів реабілітації індивідуального та колективного призначення; острах та небажання батьків дітей з типовим розвитком, щоб поряд з їх дітьми навчались діти з особливостями психофізичного розвитку; відсутність належної підготовки вчителів та вихователів до роботи з даною категорією дітей; відсутність в загальноосвітніх закладах спеціалістів дефектологів, асистентів педагогів тощо.

Дмитрієв О., Курбатов В., Шипіцина Л. однією з проблем інтегрованого навчання вважають недостатню кількість спеціалістів в загальноосвітніх закладах та погану їх обізнаність в рамках даної проблеми.

Звичайно, щоб здійснювати інклюзивне навчання та виховання осіб з порушеннями психофізичного розвитку традиційної вузівської загальнопедагогічної підготовки недостатньо. На сучасному етапі потрібні спеціально підготовлені вихователі дошкільних навчальних закладів, вчителі початкових класів, учителі-предметники, дефектологи. Навіть при функціональній інтеграції в загальноосвітніх навчальних закладах учителів-дефектологів немає, а в більшості педагогів відсутня спеціальна психолого-педагогічна підготовка, відсутня мотивація до роботи з даною категорією дітей, наявний страх, розпач, бажання уникнення такої роботи тощо. За даними досліджень, 65% учителів, які є слухачами курсів підвищення кваліфікації, не володіють методами роботи з дітьми, що мають особливі освітні потреби, 23% учителів не знайомі із спеціальними програмами, не знають психологічних особливостей дітей зазначеної категорії, тобто, в них відсутня, або низка готовність до роботи в інклюзивних класах.

Отже, Україні потрібні «нові» дошкільні навчальні заклади та школи, а їм, в свою чергу, – «нові» вихователі (вчителі), які б поєднували в собі високу духовність і педагогічну майстерність, що формується й вдосконалюється в процесі практичної діяльності. Саме таке завдання стоїть перед педагогічними вузами – підготувати висококваліфікованого працівника, який готовий до здійснення інклюзивного навчання та виховання.

Готовність педагога до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами розглядають як інтегровану якість особистості, яка включає систему мотивів, станів, знань, умінь і навичок, певного досвіду, особистісних якостей, які забезпечують успішну педагогічну діяльність. Для роботи з дітьми, що мають особливі потреби, потрібно вміти здійснювати діагностику можливостей та потреб дитини, дати їм кваліфіковану оцінку та розробити на цій основі індивідуальні особистісно-орієнтовані навчальні плани та програми.

Саме для цього в навчальні плани вищих навчальних закладів були включені дисципліни дефектологічного циклу: «Основи спеціальної педагогіки та психології», «Основи корекційної педагогіки», в процесі яких в педагогів формуються наступні компоненти майбутньої професійної діяльності:

– науково-теоретичний, який забезпечує знання теоретичних основ спеціальної педагогіки, психології та суміжних із нею дисциплін;

– психолого-педагогічний, який формує знання з основ спеціальної психології, а саме: особливостей психофізичного розвитку дітей з особливими потребами та їх врахування в процесі навчально-виховної роботи;

– методичний, що забезпечує певний рівень оволодіння методиками, технологіями та дидактичним інструментарієм

– практичний, направлений на формування вмінь застосовувати корекційно-педагогічні принципи, методи, засоби та прийоми в майбутній професійній діяльності.

Такий підхід дає можливість проводити різні форми навчальних занять: лекції, семінари, лабораторні та практичні заняття. Підготовка сучасного спеціаліста передбачає, що ще в стінах закладу він має оволодіти методологією самоосвіти, самовиховання, самовдосконалення, тому є важливим завдання активізації самостійної роботи. З цією метою використовується матеріал лекційних та семінарських занять. Лекційний матеріал створює проблемний фон з визначенням орієнтирів, які наповнюються змістом в процесі підготовки студентів до семінарських занять. Велику користь в оволодінні спеціальними знаннями

приносить робота з психолого-педагогічною літературою, статтями журналів «Дефектологія», «Практичний психолог», «Початкова школа», «Дошкільне виховання», «Розкажіть онуку» «Логопед» та ін. Конспектуючи питання, які мають науково-практичну значимість, новизну, актуальність, роблячи висновки, висловлюючи практичні зауваження, студенти глибше розуміють завдання спеціальної освіти, ознайомлюються з новими освітніми технологіями. В процесі вивчення спецкурсів майбутні педагоги оволодівають необхідними практичними вміннями та навичками, які допоможуть в подальшій професійній діяльності правильно організовувати корекційно-виховну роботу з дітьми з порушенням психофізичного розвитку та проводити самостійні експериментальні дослідження з метою вдосконалення навчально-виховного процесу.

В процесі корекційно-виховної роботи в інклюзивних групах (класах) педагог повинен уміти співпрацювати з батьками та фахівцями (дефектологами, психологами, соціальними педагогами, лікарями та ін.), адже, для досягнення успіхів всі працівники освітнього закладу та батьки мають допомагати один одному, обмінюватись досвідом, знаннями та вміннями. З цією метою на заняття та самостійне опрацювання виносяться різноманітні завдання проблемно-пошукового змісту. Наприклад, кожному студентові в процесі вивчення курсу даються різні психолого-педагогічні задачі, вирішення яких передбачає визначення порушень у дитини, розробки індивідуального плану роботи з нею, створення рекомендацій для вихователів, батьків тощо. Виконуючи подібні завдання студенти вчаться аналізувати проблеми, що виникають, знаходити шляхи їх вирішення, шукати в роботі нові, більш досконалі прийоми, оцінювати й порівнювати результати.

Проте наявність професійних знань, педагогічних навичок та вмінь недостатньо для того, щоб педагог міг заволодіти серцями своїх вихованців і повсякденно впливати на їхню діяльність, поведінку, самовиховання, сприяти гармонійному всебічному розвитку, успішній соціалізації. Щоб це відбулося, йому потрібно бути яскравою, всебічно розвинутою, високоморальною особистістю, любити своїх вихованців і відчувати насолоду від професійної діяльності. Саме з цією метою підбирається зміст навчальних занять, який спрямований на виховання в студентів високої духовності, гуманістично орієнтованого професійного світогляду та педагогічної майстерності, що вдосконалюватимуться протягом практичної роботи в загальноосвітніх закладах. На заняттях неодноразово наголошується, що педагог – це людина, яка може зрозуміти дитину, здатна бачити світ її очима, визнавати й розвивати в ній особистість, гідну поваги. Вже на студентській лаві майбутній педагог повинен засвоїти, що головна цінність інклюзивних загальноосвітніх навчальних закладів – діти та їх життя. Інклюзивна освіта визначає – дитина не засіб, а мета виховання, тому не дитину слід пристосовувати до навчального закладу, а навпаки – навчальний заклад, педагоги мають пристосовуватись до неї, щоб не ламати природу дитини, піднімати її на максимально можливий рівень.

Висновки. Таким чином, у процесі вивчення курсу «Основи корекційної педагогіки» реалізуються завдання підготовки студентів до роботи з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання, проте, на нашу думку, на вивчення даного курсу виділяється недостатня кількість навчальних годин, яка зумовлює деяку поверховість засвоєння знань, умінь та навичок.

Література

1. Дмитриев А.А. О некоторых проблемах интегрированного обучения детей с особыми образовательными потрібностями // Дефектология. – 2005. – №4. – С.4 –8.

2. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально-методичний посібник / Кол. авторів: Колупаєва А.А., Софій Н.З., Найда Ю.М. та ін. За заг. ред. Даниленко Л.І., – К.: 2007. – 128с.

3. Спеціальна педагогіка: Понятійно-термінологічний словник / За ред. академіка В.І.Бондаря. – Луганськ: Альма-матер, 2003.– 436 с.

4. Концепція розвитку інклюзивної освіти // Початкова освіта. – 2010. – № 42. – С. 4-5.

УДК 371.13+061(73)

О. В. САДОВЕЦЬ
Хмельницький національний університет

СУПЕРВІЗІЯ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ І ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ У СПОЛУЧЕНИХ ШТАТАХ АМЕРИКИ

У контексті сучасних глобалізаційних процесів у сфері освіти питання якісної професійної підготовки і розвитку вчителів набуває особливої актуальності. Це зумовлено модернізацією освіти, вимогами, що ставить до вчителів нове інформаційне суспільство, новим стратегічним напрямом формування образу сучасного вчителя як компетентного фахівця, конкурентоспроможного на ринку праці поряд з фахівцями європейських країн. В умовах посилення вимог суспільства до рівня професійної підготовки і розвитку вчителів виникає потреба у забезпеченні поліваріантних форм цього процесу та середовища роботи, сприятливого для його ефективної реалізації у школах. При цьому все більша увага приділяється колегіальній співпраці вчителів у школах, спрямованій на взаєморозвиток педагогів, підвищення рівня їх педагогічної діяльності. Все частіше піднімається питання більш ефективного

здійснення наставництва вчителів та інших форм взаємодії, які б не носили формалізований характер і були спрямовані на удосконалення діяльності вчителів та пристосування її до контексту роботи школи. У цьому відношенні варто звертатися до досвіду зарубіжних країн, що мають позитивний досвід реалізації колегіальних форм підготовки і розвитку вчителів. Аналіз науково-педагогічної літератури та досвіду практики свідчить про те, що значні напрацювання у цьому відношенні мають США. Поряд з традиційними програмами наставництва вчителів, новітньою формою теленаставництва, в американських школах є широка практика організації і здійснення супервізії, яка є інноваційною для освітнього простору України, проте може бути використана у школах з метою належної підготовки вчителів до ефективної діяльності та постійного професійного розвитку.

В освітніх колах України супервізію часто асоціюють з наставництвом учителів, вважають їх синонімічними поняттями, проте насправді між ними є суттєва різниця. Наставництво, в основному, застосовується для професійного розвитку вчителів-початківців і є методом навчання і розвитку молодих учителів, за якого більш досвідчені педагоги (наставники) діляться з ними своїми знаннями та досвідом на протязі певного періоду часу. Зазвичай, наставництво здійснюється висококваліфікованим педагогом, який виступає у ролі активного слухача/спостерігача та виконує такі функції: слідкує за роботою колеги-початківця, спрямовує його діяльність, ділиться інформацією, відповідає на питання, робить зауваження та надає поради і ресурси, які допомагають учителю-початківцю професійно зростати, осмислювати свою діяльність та приймати певні рішення [4, с. 28].

Аналіз педагогічної літератури свідчить про існування двох стилів наставництва. Один зосереджується на загальній підготовці вчителів-початківців, а інший – на підготовці вчителів-початківців до викладання у конкретній школі в конкретний проміжок часу. Обидва стилі ефективно впливають на професійний розвиток учителів-початківців, особливо за умови відповідної підготовки наставників до виконання своїх функцій [5, с. 657–670].

Одним із різновидів наставництва є інструктування, яке використовується для ознайомлення вчителя-початківця з особливостями роботи у школі і триває на протязі короткого періоду часу. Наставник-інструктор надає початківцю поради стосовно вирішення професійних проблем, допомагає йому освоїтися у професійній спільноті вчителів, ознайомитися з навчальними ресурсами, матеріалами, отримати поради колег [8, с. 40].

З розвитком нових технологій американськими вченими Дж. Ейсенманом та Х. Торнтоном запропоновано нову форму наставництва – «теленаставництво» – різновид наставництва молодих учителів (першого року викладання), що здійснюється у мережі Інтернет викладачами факультету університету, на якому вчитель отримав педагогічну освіту. Цей тип наставництва неформально використовується у багатьох закладах освіти США [3, с. 79–82].

У процесі дослідження з'ясовано, що наставництво найчастіше використовується директорами американських шкіл для забезпечення потреб молодих учителів. Як свідчать дослідження М. Фуллана, А. Харгрівса та Б. Хенсфорда, ця форма професійного розвитку добре сприймається як учителями-початківцями, так і висококваліфікованими педагогами-наставниками [2, с. 297–308].

Супервізія – це інноваційна колегіальна форма професійного розвитку американських учителів, мета якої полягає у сприянні професійному зростанню вчителів та їх пристосуванню до змін освітньої системи. Завдання супервізії: допомагати вчителям освоїтися з новою посадою чи місцем роботи; здійснювати інтенсивний нагляд за діяльністю вчителів, які мають серйозні недоліки у виконанні своїх функцій; оцінювати ефективність педагогічної діяльності вчителів; допомагати керівництву шкіл у прийнятті рішень щодо розподілу робочого навантаження, визначення рівня компетентності вчителів, їх звільнення [6].

Супервізія передбачає складання плану неперервного професійного зростання вчителів, що складається з 4 циклів: 1) збір інформації чи відгуків на педагогічну діяльність учителя від учнів, батьків, керівників, в результаті самооцінювання вчителя (на протязі 2 місяців); 2) осмислення та аналіз інформації та відгуків і планування змін та стратегій досягнення бажаних результатів роботи вчителя (на протязі 2 місяців); 3) виконання плану – робота над досягненням поставлених завдань (на протязі 6 місяців); 4) оцінка результатів – запис досягнень і складання плану на наступний рік (на протязі 2 місяців). У виконанні планів професійного зростання активну участь беруть супервізори – досвідчені педагоги чи керівники шкіл, які допомагають вчителям у реалізації планів, надають поради. Успішне виконання плану професійного зростання документується у відповідній формі і додається до особової справи вчителя [1, с. 17-19].

За допомогою супервізії керівництво шкіл може перевірити, чи вчителі першого року викладання та вчителі на нових посадах успішно пристосувалися до роботи школи. Для цього супервізори здійснюють формальне і неформальне спостереження за їх діяльністю, надають поради і допомогу, інформують директорів шкіл про успіх учителів. Серйозні проблеми чи необхідність певних змін у роботі вчителя, виявлені на початковому етапі супервізії, документуються в особовій справі вчителя [7, с.19-23].

Супервізія вчителів з незадовільною діяльністю полягає у відвідуванні керівництвом шкіл уроків учителів і спостереженні за їх діяльністю з метою її оцінки та перевірки належності виконання функцій і обов'язків учителів. При цьому супервізор допомагає вчителю, діяльність якого була визнана неефективною, розробити план для вирішення його проблем. План окреслює аспекти діяльності, які потребують поліпшення, постановку завдань, визначення необхідних заходів і термін виконання плану.

Супервізор спостерігає за діяльністю вчителя, повідомляє директору про його успіхи, документує результати виконання плану з кінцевим звітом, який додається до особової справи вчителя [9, с. 145].

Ефективність супервізії залежить від якості її здійснення: якщо в процесі супервізії немає диференціації між діяльністю досвідчених учителів та початківців, якщо вона проводиться формально, то не сприяє професійному розвитку. Якісна супервізія передбачає співпрацю супервізора та вчителя [10, с. 323]. Окрім того, вона є ефективною лише тоді, коли забезпечується атмосфера поваги, терплячості, розуміння, підтримки, які змінюють ставлення вчителів до супервізії. За правильної організації, супервізія може стати корисним процесом аналізу, позитивної критики педагогічної діяльності вчителів-початківців з метою надання порад щодо вдосконалення конкретного аспекту викладання.

Зважаючи на актуальність проблеми забезпечення якісної професійної підготовки, діяльності та постійного професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл України, супервізія, як ефективна форма підтримки, оцінювання та контролю діяльності вчителів, заслуговує на впровадження в український освітній простір. При цьому важливими є правильна організація та реалізація цього процесу, яка вимагає активної участі всіх учасників освітнього процесу у школі – вчителів, супервізорів, директорів. Питання використання супервізії у школах потребує подальшого, більш детального вивчення, зокрема щодо мотивації вчителів та керівництва шкіл до проведення цієї форми професійного розвитку, виділення часу та ресурсів для її реалізації, практичного застосування результатів цього процесу.

Література

1. Acheson K.A. Techniques in the Clinical Supervision of Teachers: Preservice and Inservice Applications (4th edition) / K.A. Acheson, M.D. Gall // Longman Publishers, N.Y. – 1997. – 265 pp.
2. Ballantyne R. Mentoring beginning teachers: a qualitative analysis of process and outcomes / R. Ballantyne, B. Hansford // Educational Review. – 1995. – N 47 (3). – P. 297–308.
3. Eisenman G. Telementoring: helping new teachers through the first year / G. Eisenman, H. Thornton // T.H.E. Journal. – 1999. – N 26 (9). – P. 79–82.
4. Harwell-Kee K. Coaching / K. Harwell-Kee // Journal of Staff Development. – 1999. – N 20(3). – P. 28.
5. Hawkey K. Mentor pedagogy and student-teacher professional development: a study of two mentoring relationships / K. Hawkey // Teaching and Teacher Education. – 1998. – N 14 (6). – P. 657–670.
6. MacKay L. «Techniques in the Clinical Supervision of Teachers« // School Administrator. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу 6.03.2011. <http://findarticles.com/p/articles/mi_m0JSD/is_11_54/ai_77197054/ >. – Загол. з екрану. – Мова англ.
7. Marshall K. Rethinking Teacher Supervision and Evaluation: How to Work Smart, Build Collaboration, and Close the Achievement Gap. – 2009. – P. 19–23.
8. Robbins P. Mentoring / P. Robbins // Journal of Staff Development. – 1999. – N 20 (3) – P. 40.
9. Smith, M. The functions of supervision. – The encyclopedia of informal education. – 2005. – P. 145–146.
10. Smyth J. Problematizing teaching through a critical perspective on clinical supervision // British Journal of Sociology of Education. – 1991. – N 12(3). – P. 323–346.

УДК 159.922.8

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

ВЗАЄМОДІЯ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ І СІМ'Ї У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ

«Людина, що дійсно поважає людську особу, повинна поважати її в своїй дитині, починаючи з тієї хвилини, коли дитина відчула своє «я» і відокремила себе від навколишнього світу»
Д. І. Пісарев.

Постановка суспільної проблеми. Загально відомо, що виховання дітей у сім'ї органічно поєднується з виховною роботою дошкільних закладів.

Взаємини сім'ї і дошкільного закладу регламентуються державними документами. Стаття 33 Закону України «Про освіту» стверджує, що «дошкільна освіта і виховання здійснюються у сім'ї, дошкільних навчальних закладах у взаємодії з сім'єю і мають на меті забезпечення фізичного, психічного здоров'я дітей,

їх всебічного розвитку, набуття життєвого досвіду, вироблення умінь, навичок, необхідних для подальшого навчання».

Стаття 50 Закону України «Про освіту» називає батьків рівноправними учасниками навчально-виховного процесу.

Слід зазначити, що цілий ряд вітчизняних та зарубіжних науковців здійснили значний внесок у розуміння проблем у формуванні особистості дитини (Л.С. Виготський, Б.Д. Корсунська, Г.П. Бертинь, С.М. Хороший, Г.Г. Гузєєв, О.Б. Половкина, Т.Г. Богданова, Н.В. Мазурова, М. Заорська).

Як засвідчив проведений аналіз наукової літератури, проблема співпраці дошкільного закладу з сім'єю у формуванні особистості дитини в дошкільному віці постійно привертає до себе увагу науковців і залишається лише частково розв'язаною у сучасній психології.

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

Ключові слова: дошкільний вік, особистість. соціальна ситуація розвитку, базові якості особистості, самооцінка, соціальний тип, характер.

Сутнісний зміст та виклад основного матеріалу дослідження.

Особистість ми розглядаємо як феномен суспільного розвитку, конкретна жива людина, що володіє свідомістю і самосвідомістю. А структура особистості – цілісна системна освіта, сукупність соціально значущих психічних властивостей відносин, дій індивіда, що склалися в онтогенезі і визначають його поведінку як свідомого суб'єкта діяльності і спілкування.

Процес формування особистості з боку змін, про які йде мова, може бути представлений, як розвиток волі, і це не випадково. Безвольна, імпульсна дія є дія безособова, хоча про втрату волі можна говорити тільки по відношенню до особи. Воля, проте, не є не початком, ні навіть «стрижнем» особи. Це лише один з її виразів. Дійсну основу особи, складає те особлива будова сукупних діяльності суб'єкта, яке виникає на певному етапі розвитку його людських зв'язків.[11, стор. 157]

Розвиток особистості в дитинстві відбувається під впливом різних інститутів: сім'ї, дитячого садка, школи, позашкільних установі, а також під впливом засобів масовою інформацією (друк, радіо, телебачення) і живого людського спілкування дитини з навколишніми людьми. У різні вікові періоди особистісного розвитку кількість соціальних інститутів що беруть участь в розвитку дитини як особистості їх виховне значення різні. В процесі розвитку особистості дитини дошкільного віку домінує сім'я, і його основні особистісні новоутворення пов'язані в першу чергу з нею. У дошкільному дитинстві до дій сім'ї додається вплив спілкування з однолітками, іншими дорослими людьми, звернення до доступних засобів масової інформації.

Саме в сім'ї дитина пізнає перші правила поведінки, етичні принципи, саме в сім'ї починають складатися задатки до формування особистості дитини. До основних базових якостей особистості ми відносимо самооцінку, а також ті етичні якості, які починають формуватися в дошкільному дитинстві, досить скоро закріплюються і утворюють стійку індивідуальність людини, яку ми визначаємо через поняття соціального типу, або характеру особистості.

Це фундаментальні риси особи, домінуючі мотиви і потреби, інші властивості, по яких після багатьох років можна пізнати людину. Такі якості відрізняються від індивідуальних якостей людини тим, що їх витоки йдуть в дошкільний вік, а передумови до формування складаються в той період життя дитини, коли вона ще не володіє мовою. Життєва стійкість цих якостей пояснюється тим, що в початковий період формування даних властивостей мозок дитини ще не зрілий, а його здібність до диференціації: подразників недостатня розвинена.

Сім'я і дитячий сад зв'язані формою спадкоємності, що забезпечує безперервність виховання і навчання дітей. Проте дошкільник не естафета, яку передає сім'я в руки педагогів дитячої установи. Тут важливий не принцип паралельності, а принцип взаємопроникнення двох соціальних інститутів.

Проте далеко не всі сім'ї повною мірою реалізують весь комплекс можливостей дії на дитину. Причини різні: одні сім'ї не хочуть виховувати дитину, інші – не уміють це робити, треті – не розуміють, навіщо це потрібно. У цьому і полягає проблема. У всіх випадках необхідно кваліфікована допомога дошкільного закладу..

Проблема полягає в тому, що дуже важко встановити взаємодію і співпрацю з батьками у вихованні дітей, оскільки батьки вважають, що вихованням повинні займатися фахівці, педагоги.

У 60 – 70р.. XX ст. ідеї взаємодії сімейного і суспільного виховання розвивалися в працях В.А.Сухомлинського. Він писав: «У дошкільні роки дитина майже повністю ідентифікує себе з сім'єю і, відкриваючи і затверджуючи себе і інших людей переважно через думки, оцінку і вчинки батьків». .[11, стор. 80] Тому, вважав він, завдання вихователя можуть успішно вирішені в тому випадку, якщо дитячий сад підтримує зв'язок з сім'єю, між вихователем і батьками встановилися відносини довіри і співпраці.

Без допомоги батьків психологічній службі важко досягти значних успіхів. Однак батьки часом недостатньо підготовані до такої співпраці. Ось чому одним із провідних напрямків роботи психолога з батьками є співпраця, яка базується на вікових особливостях особистості дитини з урахуванням її індивідуальності. .[12, стор. 14]

Організатором і координатором співпраці дошкільного закладу з сім'ями вихованців є завідувач, психолог і вихователь.

Основні завдання і зміст співпраці дошкільної освітньої установи з батьками намічаються в річному плані, конкретизуються в календарному плані завідувача, психолога та методиста.

Позитивні результати у вихованні дітей досягаються при умілому поєднанні різних форм, методів, прийомів співпраці, тобто роботи з батьками, при активному включенні в цю роботу всіх членів колективу дошкільного закладу і членів сімей вихованців.

Форми роботи з батьками різноманітні. Це доповідь по обговорюваній темі на загальних батьківських зборах або конференції. В даний час актуальними завданнями продовжують залишатися індивідуальна робота з сім'єю, диференційований підхід до сімей різного типу, турбота про те, щоб не упустити з поля зору і уваги фахівців не тільки важкі, але і не зовсім благополучні в якихось конкретних, але і важливих питань виховання дітей дошкільного віку на групових зборах, під час педагогічних бесід, консультацій необхідно пов'язувати їх з реальними можливостями сімейного виховання.

Існує три форми роботи з батьками: наочні,словесні, змішані.

Словесні методи і форми – бесіда, консультації, батьківські збори, індивідуальні бесіди з батьками.

Наочні методи – оформлення стендів, рамок-пересувань, день відкритих дверей; оформлення виставок дитячих робіт, рекомендації для батьків і так далі

Змішані форми (комбіновані) – відвідини сім'ї дитини, день відкритих дверей, батьківські збори, конференції.

В даний час використовуються різноманітні методи і форми педагогічної та психологічної освіти батьків: усні журнали, круглі столи, організація клубів,організація ділових ігор.

Висновки:

1. В основі взаємодії сучасної дошкільної установи і сім'ї лежить співпраця. Ініціатором встановлення співпраці повинні бути психолог та педагоги, оскільки вони професійно підготовлені до освітньої роботи, а отже, розуміють, що її успішність залежить від узгодженості спадкоємності у вихованні дітей.

2. Для створення в сім'ї сприятливих умов виховання всебічно розвиненої особистості батькам, перш за все, необхідно оволодіти повним об'ємом певних психолого-педагогических знань, практичними навиками і уміннями педагогічної діяльності.

3. Для здійснення диференційованого підходу до роботи з батьками необхідне дотримання таких загально педагогічних і специфічних умов як структура сім'ї, соціальне положення, стиль сімейних відносин і інше.

4. Для виявлення рівня педагогічної культури і ступеня участі батьків у вихованні дітей можна використовувати наступні психологічні та соціально-педагогічні методи: анкетування, тестування, індивідуальні бесіди, відвідини сімей, спостереження за дітьми і батьками, тренінги, семінари і ін.

5. Залежно від категорій батьків використовуються такі нові активні форми роботи, як «круглі столи», аукціони, вікторини, педагогічні калейдоскопи, диспути, батьківські лекторії, конкурси, ділові ігри, КВН, вечори питань і відповідей та інші

6. Необхідно і далі удосконалювати форми роботи з батьками, враховуючи їх соціальне положення, соціальний статус, категорію сімей, соціальну ситуацію в суспільстві. А головну провідну роль в цьому повинен зайняти психолог, вихователь, використовуючи всі отримані знання з практики пробних занять і переддипломній практиці, а головне – з батьками дітей.

Література

1. Закон України «Про освіту» (11.06.2008)
2. Загик Л.В, Кулікова т.А. Вихователеві про роботу з сім'єю. М.: Освіта, 1989.
3. Вихователі і батьки: З досвіду роботи. М.: Освіта, 1985.
4. Виготський л.С. Уява і творчість в дитячому віці. М.: Освіта, 1991.
5. Вульфов б.З. Соціальний педагог в системі суспільного воспітанія//педагогика. – 1992. – № 5/6. – с.45-49.
6. Любіна Г. Как виховати свою дитину удачником // Дошкільне виховання. 1997. № 12. с. 50-59
7. Психолого-педагогический словник для вчителів і керівників загальноосвітніх установ – Ростов н/д.: вид-во «Фенікс», 1998, – 544 с.
8. Сімейне виховання: Словник / Під ред. М.І.Кондакова. М.: Педагогіка, 1972.
9. Сучасні освітні програми для дошкільних установ: навчань. допомога для студ. пед. Вузів і колледжей/ Під ред. Т.І. Ерофєєвой. – М.: Видавничий центр «Академія», 1999.
10. Сухомлінський в.А. Батьківська педагогіка. – М.:1987.
11. Лезгафт п.Р. Сімейне виховання дітей і його значення. М.: Педагогіка. 1991.
12. Газета «Психолог» №14(350), квітень 2009.

УДК 378

Н.В. СЕМЕНЮК, О.Б. ГУМЕНЮК
Хмельницький національний університет

ФОРМУВАННЯ ЗДАТНОСТІ ДО ШВИДКОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ МАЙБУТНІХ ЕКОЛОГІВ ШЛЯХОМ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС

Розглядається адаптований до навчального процесу інструментарій дисципліни «Екологія людини» та методичну систему, яка забезпечить успішне опанування студентами на достатньому рівні визначеного обсягу знань, вироблення стійких первинних умінь і навичок, характерних для професійної діяльності сучасного еколога, формування в них здатності до швидкої безстресової професійної адаптації в умовах переходу до інформаційного суспільства та мінливого оточуючого середовища.

Навколишнє середовище в загальному вигляді може бути представлено моделлю, яка структурно складається з трьох взаємопов'язаних, взаємозалежних і взаємодіючих елементів: *фізичне навколишнє середовище* (атмосфера, гідросфера і літосфера); *біологічне навколишнє середовище* (тваринний та рослинний світ); *людина і людське суспільство*. Основними факторами, що зумовлюють зростання інтересу до антропоекологічної проблематики, є нагальна потреба у визначенні і практичній реалізації нових науково обгрунтованих підходів до системного вивчення проблем планетарного масштабу «*людина – навколишнє середовище*» та «*охорона природи*». При збереженні традиційних, усталених підходів до розробки заходів, спрямованих на охорону живої і неживої природи від руйнівної діяльності людини, нині багатьма екологами пропонується і втілюється в життя принципово новий підхід, сутність якого полягає в розробці системи методів охорони оточуючого людину середовища в цілях збереження і зміцнення основного багатства планети – здоров'я людей. Оскільки за станом здоров'я населення (як сукупного узагальненого показника якості навколишнього середовища) визначається соціально-трудовий потенціал певного регіону чи країни в цілому.

Сучасну людину потрібно вивчати комплексно, як багатоаспектний складний об'єкт (фізіологічний, психічний тощо) у всій його глибині й складності фізичних можливостей, вроджених властивостей, індивідуальних ритмів, інтелектуального, трудового, емоційного та духовного потенціалу. Визначення потенційних можливостей людини з наступним їх узгодженням (чи відповідною корекцією) з впливом зовнішніх факторів є актуальною науково-практичною проблемою сьогодення. За наслідками її розв'язання можна створити прогностичну модель певного рівня достовірності можливих (рекомендованих) варіантів практичної діяльності конкретної людини з метою обґрунтованого планування її життєдіяльності.

В основу такої моделі слід зокрема покласти ритмічні коливання фізіологічних процесів людського організму, вплив біотичних і абіотичних факторів та ритміку природи.

Пріоритетним завданням вищої школи є підготовка висококваліфікованих фахівців, рівень теоретичних знань та практичних умінь яких повністю відповідав би вимогам сучасної ринкової економіки, забезпечував їх активну продуктивну життєдіяльність в умовах техногенного суспільства та дозволяв швидку професійну та психологічну адаптацію до мінливого оточуючого середовища.

Характерними ознаками розвитку суспільства нині є суттєве підвищення уваги до різноманітних екологічних проблем та проникнення й широке застосування інформаційних технологій у найрізноманітніших видах, проявах і сферах життєдіяльності людини. Щодо сфери освіти зазначене проявляється в задоволенні соціальної потреби у підготовці різнобічно підготовлених спеціалістів у галузі екологічної інженерії.

Задачі, що виникатимуть перед майбутніми екологами під час їх практичної діяльності, настільки складні й різноманітні, що вимагають реалізації комплексного системного навчання, визначальними рисами якого має стати фундаменталізація освіти, практична корисність набутих знань, умінь і навичок та вільне володіння численним сучасним різноманітним інструментарієм, де чільне місце відводиться інформаційним технологіям, зокрема, комп'ютерному експерименту та імітаційному моделюванню динамічних екологічних (у тому числі й екологічно небезпечних) процесів і явищ.

Підготовка таких спеціалістів передбачає освоєння ними низки навчальних дисциплін екологічного спрямування, які включено до «Освітньо-професійної програми вищої освіти за професійним спрямуванням «ЕКОЛОГІЯ» [1]. Одним з таких курсів, що входять до циклу нормативних професійно-орієнтованих дисциплін, є «Екологія людини», що вивчається на другому чи третьому році навчання у вузі. Як відомо, екологія людини чи антропоекологія є міждисциплінарною наукою, яка вивчає закономірності взаємодії людей з навколишнім середовищем, динаміку зростання народонаселення, збереження здоров'я, вдосконалення фізичних і психічних можливостей людини [2].

Об'єктом дослідження екології людини як галузі науки є система «людина – навколишнє середовище», а серед головних її завдань перш за все виділяють:

– комплексне вивчення стану здоров'я людей та їх соціально-трудового потенціалу (у межах певних територіальних систем);

– дослідження впливу окремих факторів навколишнього середовища та їх комплексів на здоров'я й життєдіяльність населення;

– створення системи неперервного антропологічного моніторингу за змінами у процесах життєдіяльності людей, стану здоров'я населення та поширення захворювань відповідно до змін екологічної обстановки;

– визначення науково обгрунтованих значень гранично-припустимих техногенних навантажень на природне середовище;

– створення системи наукового прогнозування (імітаційного моделювання) можливих змін показників здоров'я людей і динаміки чисельності народонаселення відповідно до змін навколишнього середовища.

Впровадження інформаційних технологій у навчальний процес дозволяє оновити та закріпити знання, уміння і навички, отримані студентами під час попереднього навчання інформатики та комп'ютерних технологій, всебічно розвинути їх; сприяє узагальненню, систематизації та інтеграції знань з різних галузей та навчальних дисциплін; наочно демонструє корисність та ефективність реалізації міжпредметних зв'язків; сприятиме активній соціалізації молодої людини як фахового спеціаліста та дозволить зменшити стресове навантаження у процесі її адаптації під час майбутньої професійної діяльності в умовах інформаційного суспільства.

Навчальний курс «Екологія людини» має містити основні наукові факти і адаптований до навчального процесу інструментарій науки «Екологія людини» та методичну систему, яка забезпечує успішне опанування студентами на достатньому рівні визначеного обсягу знань, вироблення стійких первинних умінь і навичок, характерних для професійної діяльності сучасного еколога, формування в них здатності до швидкої безстресової професійної адаптації в умовах переходу від постіндустріального до інформаційного суспільства та саморозвитку і самоосвіти (як самостійного здобуття необхідних знань) після вивчення цієї дисципліни та після закінчення навчання у вузі і роботі як фахового дипломованого спеціаліста.

Література

1. Освітньо-професійна програма вищої освіти за професійним спрямуванням «ЕКОЛОГІЯ». Сукупність норм до обов'язкового мінімуму змісту та рівня підготовки бакалавра екології. – К. : Міністерство освіти і науки України, 1994. – 49 с.

2. Кузовникова Т. А. Экология. Юнита 2. Экология человека. – М. : Современный гуманитарный университет, 1999. – 93 с.

3. Гуменюк О. Б., Семенюк Н. В. Соціальна екологія і екологія людини : програма курсу, методичні вказівки та контрольні завдання для студентів заочної форми навчання спеціальності «Екологія та охорона навколишнього середовища». – Хмельницький : ТУП, 2001. – 50 с.

4. Семенюк Н. В. Екологія людини : [навч. посіб.]. – Хмельницький : ТУП, 2002. – 171с.

УДК 37.013:159.9-05

З. С. СЕПЧЕВА
Измаильский государственный гуманитарный университет

СПЕКУРС «САМОВОСПИТАНИЕ КАК ТВОРЧЕСКОЕ ОТНОШЕНИЕ К СЕБЕ» В ПОДГОТОВКЕ ПРАКТИЧЕСКИХ ПСИХОЛОГОВ

Самовоспитание – актуальная проблема для специалистов социономического профиля, какими являются и практические психологи. Для адаптации к современным реалиям украинской школы вузовский выпускник, помимо профессиональной компетентности, морально-волевой устойчивости и положительных личностных качеств, должен обладать и навыками самовоспитания. Педагогическое руководство самовоспитанием студентов, психологическое сопровождение этого процесса, насколько нам известно, в педагогических и гуманитарных университетах не имеет постоянного системного характера. Как правило, оно осуществляется в рамках факультативов, спецсеминаров, спецкурсов. Квалифицированное обеспечение такой формы работы может способствовать в определенной степени расширению знаний студентов в области психологии самопознания и самовоспитания, познакомить с психотехниками работы над собой.

Основной раздел. Цель настоящей работы – представить опыт преподавания спецкурса «Самовоспитание как творческое отношение к себе» в глубинно-психологическом ключе.

Учебно-тематический план спецкурса рассчитан на 22 лекционных часа, включает 2 модуля:

1. Самовоспитание как процесс творческого самосозидания (6 часов).

2. Глубинно-психологические основы самопознания и самовоспитания (16 часов).

Исходя из концепции о творческом характере деятельности человека (С. Л. Рубинштейн, Л. С. Выготский, В. П. Зинченко, В. В. Давыдов, В. Т. Кудрявцев, Я. А. Пономарев, В. А. Моляко), в качестве исходного было принято понятие самовоспитания как особой творческой деятельности,

направленной на максимальную реализацию человека себя как личности. Это определило и название спецкурса.

Как утверждает Н. Роджерс, «творчество – это часть нашего существа, нашего тела, нашего разума, эмоций и духа» [2, с. 165]. Ввиду неповторимости, уникальности каждого индивида, его саморазвитие должно быть творческим процессом и «...если создать безопасный, доверительный климат, в котором личность почувствует себя свободно на столько, что начнет исследовать свой внутренний психический мир, то в этом случае сам человек и выберет наиболее оптимальное направление своего развития как личности» [2, с. 166].

В первом модуле дается общий обзор теорий и методов самовоспитания (А. Г. Ковалев, А. И. Кочетов, В. А. Сухомлинский, Л. И. Рувинский, М. Г. Тайчинов, И. И. Чеснокова, М. М. Фицула и др.), раскрываются психологические предпосылки, основные условия и средства самовоспитания.

Основной акцент делается на обсуждение форм самовоспитания по И. И. Чесноковой [4, с. 233–234].

С учетом реальной ситуации психического развития (Л. С. Выготский) сегодняшнего украинского студента определяются адекватные цели, рекомендуемые В. М. Спиваковским: развить Способности, приобрести Навыки, овладеть Чувствами, выстроить Характер. При этом все делать самостоятельно [3, с. 177]. Перечисляются 36 навыков с комментариями к ним [3, с. 177–197].

В качестве домашнего задания предлагается:

1) выбрать те навыки, которые желательно и можно у себя сформировать;

2) подумать, какие черты характера, какие способности и чувства, исходя из собственного «Я»-образа, «Я»-концепции, необходимо сделать предметом самопознания, саморазвития, самокоррекции;

3) сгруппировать цели в соответствии с формами самовоспитания по И. И. Чесноковой;

4) на основании проделанной работы составить личную программу самовоспитания.

В процессе **саморефлексии –** «путешествие вглубь себя» [2, с. 169] – студенты отмечали актуальность и жизнеспособность такой программы самовоспитания, которую В.М. Спиваковский называет Системой абсолютного образования [3, с. 177].

Прием саморефлексии используется на каждой лекции, как и трехминутные психогимнастические упражнения в начале лекции. Домашние задания даются после каждой темы.

Исходные идеи, положенные в основу лекций второго модуля спецкурса:

– Человек сложный биопсихосоциальный феномен, психика которого рождается в процессе взаимодействия биологического и социального, на границе контакта организма и среды (Ф. Перлз, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия).

– Психика включает в себя структурный, функциональный и энергетический компоненты, познается в целостности ее сознательной и бессознательной сфер, в единстве когнитивного, эмотивного и поведенческого аспектов (Т. С. Яценко).

– Бессознательное – это совокупность активных психических образований, состояний, процессов, механизмов, операций, действий человека, сформированных внеопытным путем синтеза социального и биологического (Т. С. Яценко).

– Бессознательное объективируется только с помощью специальных методов и методик глубинной психологии, посредством диалогического взаимодействия субъекта с психологом, участниками спецкурса, с последующей интерпретацией результатов (Т. С. Яценко).

В содержание лекций привлекаются основные положения глубинной психологии – классического психоанализа: учение З. Фрейда о структуре личности, механизмах психологических защит, о роли раннего опыта формирования личности; К. Г. Юнга об архетипах сознания; А.Адлера о творческом «Я» – стремлении к созиданию, стиле жизни, который формируется в 4–5 лет, комплексе неполноценности и механизмах его компенсации.

Рассматривается психодинамическая теория активного социально-психологического обучения (АСПО) и модель внутренней динамики психики (Т. С. Яценко). Представляется современное когнитивное направление: идеи контроля и ответственности; обучение потребностям – У. Глассера; трактовка человека как самооценивающего, саподдерживающего и самоговорящего А. Эллиса, его рекомендации по разрешению психологических проблем; когнитивные модели депрессии и тревожных расстройств А. Бека, его советы: не позволять депрессии управлять вами и не позволять управлять вами через чужую депрессию. У человека всегда есть выбор – уход в аутентичное мышление, депрессию, или жить дальше...

Обсуждается теория гештальта в трактовке Ф. Перлза, его взгляды на феномен человека и психики.

Анализируется теория трансактного анализа Э. Берна и его методика «Я» – состояние.

Знакомим студентов с теорией психосинтеза А. Ассаджоли и предлагаемыми им упражнениями на сосредоточение и рекомендациями по формированию внутреннего «Я».

Излагаем идеи логотерапии В. Франкла, его учение о смысле жизни, основных жизненных ценностях. Предлагаем терапевтические приемы В. Франкла по нахождению смысла жизни вообще и смысла собственной жизни.

Выводы. Факультативные занятия, спецсеминары, спецкурсы по проблемам самовоспитания проводились нами в разные периоды преподавательской работы в Измаильском педагогическом институте (ныне гуманитарном университете), со старшеклассниками, студентами разных факультетов. Участники

таких занятий в самоотчетах отмечали: очень интересные теории, построенные на примерах из жизни замечательных людей, но как себя воспитать – не знаем. Самопринуждение, самонаказание, самоприказ... – это так скучно и трудно.

Элементы социотренинга, привнесенные в спецсеминары 90-х годов, существенных результатов не принесли.

Значительный эффект был получен после переструктурирования программы и методики преподавания спецкурса на основах глубинной психологии (2006–2010 гг.). Ключевым словом в самоотчетах студентов стало – «сам». Проиллюстрируем это высказываниями участников спецкурса: «Спасибо, что творчески подтолкнули к такому немаловажному делу, как самовоспитание».

«За п'ять років мого навчання я дізналась про багато цікавих наук і дисциплін, з котрими я раніше не стикалася. Так, починаючи вивчати цей спецкурс, я не сподівалася і не очікувала чогось нового, але я дуже сильно помилялася. Наші спільні бесіди не були схожі на звичайні лекції з сухою теорією, ми практично, на життєвих прикладах формували полілог і розглядати важливі питання, які торкаються кожного з нас щодня і ще торкнуться нас у подальшій роботі. Спецкурс допомагає легше і раціональніше знати вихід і вирішити значеннєві питання, пов'язані із самовдосконаленням. Це дійсно важливий курс, особливо для нас – психологів, який повинен бути невід'ємною ланкою у нашій професійній підготовці».

Литература

1. Кудрявцев В.Т. Творческая природа психики человека // Вопросы психологии. – 1990. – № 3. – С. 113–120.

2. Роджерс Н. Творчество как усиление себя // Вопросы психологии. –1990. – №1. – С.164–168.

3. Спиваковский В. М. Если хочешь быть богатым и счастливым, не ходи в школу. – К. : Гранд, 1996. – 208 с.

4. Чеснокова И. И. О психологических основах самовоспитания // Психология формирования и развития личности. – М., 1981. – С. 223–235.

5. Яценко Т. С. Теорія і практика групової психокорекції: активне соціально-психологічне навчання. [навч.посіб.]. / Т. С. Яценко – К. : Вища шк., 2004. – 679 с.

6. Теория и практика глубинной психокоррекции: Вторая Авт. Школа академика АПН Украины Т. С. Яценко / [сост. : А. В. Глузман и др. ; под ред. Т.С. Яценко]. – Ялта : РИО КГУ, 2009. – 221 с.

УДК 377 : 147.167.7

О. В. СЄРГЄЄВА
Хмельницький національний університет

ВИМОГИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕРЕКЛАДАЧІВ-РЕФЕРЕНТІВ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

Володіючи принаймні двома мовами, професійні перекладачі-референти здатні передавати зміст письмових документів з мови-оригіналу на мову перекладу з високим рівнем точності та ефективності. Вони також виконують завдання з перекладу живого або попередньо записаного мовлення. Програми навчання перекладачів-референтів включають формальну та розмовну мовні практики.

Оскільки перекладачі-референти відповідають за передачу змісту усних і письмових матеріалів з однієї мови на іншу, важливо, щоб вони вільно володіли двома мовами. Така компетенція включає іншомовні вміння читання, писання, говоріння і розуміння структурних одиниць мови-перекладу та мови оригіналу. Доведено, що мовні навички можуть бути розвинуті різними засобами. Багато практикуючих перекладачів у Великій Британії, як і в інших англомовних країнах, є представниками білінгвального середовища, що передбачає володіння двома мовами з ранніх літ. Іншомовна компетенція також може бути сформована через навчання на курсах іноземних мов, що існують у програмах середніх шкіл та коледжів. Окрім відмінних письмових та усних комунікативних вмінь і навичок перекладачі-референти повинні мати розвинені компетенції роботи з комп'ютерами і різними видами програмного забезпечення. У результаті дослідження з'ясовано, що програми підготовки перекладачів-референтів мають багато форм та варіацій. Але роботодавці, як правило, надають перевагу при прийомі на роботу кандидатам зі ступенем бакалавра, які отримали формальну підготовку з перекладу [3].

Формальні програми підготовки перекладачів реалізуються у коледжах і навчальних центрах по всій Великій Британії. По закінченні навчання випускники отримують освітній ступінь або сертифікат. Також у них є можливість здобути спеціальність під час навчання за більш широкою програмою підготовки фахівців. В нашій країні такий феномен проявляється у вигляді підготовки за двома спеціальностями, наприклад «перекладач-референт» або «вчитель російської та англійської мов» тощо. Найбільш популярними напрямами підготовки перекладачів-референтів у Великій Британії є підготовка фахівців із знанням іспанської, французької, німецької та китайської мов. У студентів, які навчаються за цими програмами, є можливість практики та стажування за кордоном [1].

Деякі сертифікаційні програми підготовки майбутніх перекладачів-референтів розраховані на отримання ступеню бакалавра перекладу, але існують і програми, що готують магістрів перекладу. Обидва варіанти підготовки, як правило, мають на меті професійну підготовку у галузі практичного перекладу, ознайомлення з основами теорії перекладу, практики мови тощо. Навчальний матеріал ділиться на дисципліни як теоретичного, так і практичного спрямування та прикладну практику. Під час вивчення дисциплін професійного циклу студенти отримують загальне уявлення про комп'ютеризовані засоби перекладу, що використовуються для прискорення і спрощення обробки інформації. Курсові роботи розраховані на формування вмінь і навичок перекладу комерційних, юридичних і медичних документів.

Ступінь бакалавра перекладу вимагає сформованих умінь і навичок забезпечення письмового та розмовного перекладу документації, а також знання культури та літератури країн, мови яких вивчаються. Практика мови включає формування вмінь і навичок володіння граматикою і розмовною мовою. Переклад, як навчальна дисципліна, доступний також через елективні курси, що пропонуються майбутнім фахівцям з інших спеціальностей. Кожний коледж має свої програми мовної підготовки, але як правило, всі ці програми включають французьку, іспанську та німецьку мови. Менш поширеними є латинська, японська, португальська або арабська мови. Програма підготовки бакалаврів перекладу розрахована на чотирирічне навчання [1].

Програми підготовки магістрів перекладу акцентують увагу на дослідженнях у відповідній галузі та перекладі спеціалізованої інформації. Студенти розвивають вміння і навички комп'ютерного перекладу за допомогою використання і розробки відповідного програмного забезпечення. Підсумкова магістерська робота присвячується дослідженню різних аспектів теорії і практики перекладу, у тому числі поглибленому дослідженню другої іноземної мови. Для отримання ступеню магістра студент повинен пройти практику або стажування, як правило, за кордоном. Така діяльність забезпечує студентів досвідом, необхідним для отримання роботи з більш високою заробітною платнею після закінчення навчання.

Успішність кар'єри перекладача-референта залежить від компетентності та досвіду людини оперувати знаннями в ситуаціях реального перекладу. Роботодавці зазвичай надають перевагу кандидатам, у яких теоретична підготовка поєднується з досвідом практичної діяльності. Досліджено, що на ринку праці користуються попитом фахівці з 3-5-річним досвідом роботи. Досвід отримується шляхом стажування, а також роботою на добровільних началах у громадських установах. Для поліпшення практичної підготовки та набуття досвіду молодим перекладачам-референтам пропонують різноманітні програми наставництва (Internship programs). Такі програми впроваджують деякі організації, наприклад Асоціація британських перекладачів.

На даному етапі не існує універсального стандарту сертифікації для промислових перекладачів-референтів. Проте, ряд організацій (Британська асоціація перекладачів та Королівська асоціація судових перекладачів) розробили положення сертифікації для полегшення процедури підтвердження кваліфікації з метою сприяння співпраці між роботодавцями та кандидатами.

Щоб стати членом такої асоціації, кандидат повинен здати письмовий іспит. Членство в асоціації надає право сертифікації перекладу, що суттєво збільшує його цінність та вартість виконаних робіт. Сертифікуються переклади з англійської на китайську, французьку, голландську, японську, російську та іспанську мови. З метою підтримки сертифікації, асоційовані члени повинні набирати по 20 навчальних кредитів самостійної освіти кожних три роки [2].

Як засіб саморозвитку пропонується такий вид діяльності, як участь у робочих нарадах і семінарах, що мають відношення до індустрії перекладу. Асоціація перекладачів постійно пропонує можливості навчання через 1-денні семінари і конференції.

Щороку Асоціація британських перекладачів організовує і проводить 4-денну конференцію, яка складається з навчальних семінарів, круглих столів та презентацій експертів, а також виставки досягнень. Презентації тем охоплюють більше десятка мов і питань перекладу у різних галузях діяльності Учасники розширюють свої професійні контакти шляхом використання мережових сесій [2].

Висновки. Існування різноманітних програм підготовки майбутніх перекладачів-референтів охоплює всі сфери людської діяльності. З метою поліпшення якості послуг з перекладу створюються професійні об'єднання, які висувають низку вимог щодо професійної компетентності перекладачів-референтів. З цією метою від майбутнього фахівця вимагається не лише чітке та вільне володіння принаймні двома мовами, але й отримання ступенів бакалавра або магістра перекладу, як підтвердження професійної компетентності. Разом з тим, такі професійні об'єднання надають можливість своїм членами розвиватися професійно, самовдосконалюватися і отримувати досвід через участь у різних програмах, семінарах, конференціях тощо.

Література

1. CPD and Training / б.а. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.iti.org.uk/indexMain.html

2. Six reasons to join the TA / б.а. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.societyofauthors.org/translators-association

3. Translation services / б.а. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.britishservices.co.uk/translators.htm

УДК 378.147 : 37.018.1

Л. Н. СМАЛИУС
Черкаський національний університет
ім. Богдана Хмельницького

СІМЕЙНЕ ВИХОВАННЯ ЯК ФАКТОР УСПІШНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТА У ВНЗ

Актуальність дослідження теми сімейного виховання зумовлена тим, що сучасна сім'я виступає дзеркалом змін, які відбуваються у суспільстві. Можемо спостерігати невпинну втрату національних традицій, що зумовлюється стрімким відходом від усталених поглядів, традицій, запозичення іноземних, формування нових. На сьогодні основною ознакою розвитку суспільства є дестабілізація, саме тому укріплення сім'ї є необхідним через зміцнення системи сімейних цінностей, посилення ролі сімейного виховання. Саме сім'я є первинним соціумом, з якого молода людина потрапляє до вищого навчального закладу. У ВНЗ перед студентами постає ряд вимог: потреба у підготовці кваліфікованих спеціалістів, інформатизація, комп'ютеризація навчального процесу, новітні методи навчання. У сучасному освітньому процесі спостерігається підвищення якості навчання у ВНЗ. Все це суттєво впливає на процес навчання, мотивація до навчальної діяльності. І однією із важливих передумов її формування є результати сімейного виховання.

Сімейне виховання – це система, до якої включені дитячо-батьківські взаємини, досвід виховання, традиції, цінності – все, що спричинює суттєві зміни у системі цінностей молодого покоління, яке уже по-новому описує свої життєві орієнтири, власне майбутнє, мало цікавиться майбутнім своїх дітей. Тому актуальною для психології та педагогіки є проблема формування у молоді мотивації до навчання на базі системи цінностей, сформованих у процесі сімейного виховання.

На процес формування особистості впливають ряд факторів: стилі сімейного виховання, кількість дітей в родині та вікова різниця між ними, характер дитячо-батьківських відносин, міри дисциплінарного впливу, які застосовуються в сім'ї та ін. Батьки користуються різними прийомами виховання залежно від ситуації, від особливостей дитини, її поведінки, від культури та моральних цінностей сім'ї. Під стилем розуміють методи, прийоми, способи педагогічного впливу, це стратегія поведінки батьків у ставленні до дитини. Найбільш розповсюдженими стилями сімейного виховання виділяють три: авторитарний, демократичний, ліберальний – саме вони у найбільшій мірі визначають особливості відносин дитини з батьками і її особистісний розвиток. Окрім зазначених виділяють також авторитетний, індиферентний, традиційний, непослідовний, демонстративний та інші стилі [3]. Часто у сімейному вихованні застосовують змішані стилі. Домінуючий стиль виховання залежить від різних факторів: віку, досвіду батьків, від традицій та сповідуваної релігії. Що стосується українських традицій сімейного виховання, взаємин – вони, безумовно, потребують корекції, певної адаптації до сучасного стилю життя.

У процесі навчання у вищому навчальному закладі перед студентами виникають ряд труднощів. Дослідження показали, що найбільші труднощі в навчанні студентів викликає вміння раціонально розподіляти свій час (65,8% опитаних, із яких 73,9% – дівчата); відсутність або недостатність навичок самоосвіти; невміння самостійно працювати з науковою літературою (у 24,8% – повільний темп сприйняття інформації; у 19,8% – ускладнення при орієнтуванні в друкованому матеріалі), нездатність управляти своєю діяльністю.

Учіння як пізнавальна діяльність має психологічну структуру, а її успіхи залежать від активності того, хто вчиться. Студент – суб'єкт навчання тоді, коли працює на вищому рівні активності, здатний ініціювати й здійснювати пізнавальну діяльність і брати на себе відповідальність за свої дії. На заваді самостійної роботи студентів можуть стояти психологічні бар'єри, які знижують її ефективність і негативно позначаються на мотивації навчання:

– Відчуття «запрограмованості». Часто студент здійснює тільки виконавчі етапи самостійної роботи, а орієнтувальна та контролюючі функції виконує викладач.

– Надто висока «ціна» активності. Іноді самостійна робота вимагає від студентів надто багато зусиль порівняно з досягнутим результатом.

– Наслідки невизнання результату. Якщо в процесі самостійної діяльності студент неодноразово досягав позитивних результатів, але вони не помічалися викладачем, то він може втратити бажання працювати далі.

– Безпорадність. Якщо студент не зміг досягнути позитивного результату, незважаючи на великі зусилля, і це повторювалось неодноразово, то цей факт стримує його активність надалі.

– Звичка йти «шляхом найменшого опору». У процесі виконання самостійних завдань студенти нерідко обирають найлегший шлях (переписують або копіюють конспекти однокурсників, на заняття приносять ксерокопію сторінок із книжки, визначають між собою черговість підготовки до семінарських занять, «скачують» готовий матеріал з Internet тощо).

– Вплив групових настанов. У студентській академічній групі формується певна громадська думка стосовно ставлення до різних видів активності членів групи (одна активність не приймається, а то й засуджується більшістю, інша – підтримується).

– Відсутність досвіду самостійності. Нерідко студенти, особливо першокурсники, не вміють планувати свій час, самостійно організовувати свою роботу тощо.

– Нерозвиненість вольової саморегуляції (лінощі). Для деяких студентів примусити себе виконати роботу, подолати труднощі, довести справу до кінця є непосильним завданням. Особливо це загострюється через відсутність позитивної мотивації навчально-пізнавальної діяльності.

Успішність студентів визначається не лише станом організації навчального процесу у вищій школі, а й психологічними закономірностями навчально-професійної діяльності, рівнем сформованості в студентів учбових дій і операцій. Неврахування усього може бути однією з численних причин неуспішності студентів.

До вищесказаного можна додати ще й такі:

– недооцінка студентами теоретичних знань;

– не сформованість прийомів мислення;

– не володіння раціональними методами пізнання;

– прагматична спрямованість на близьку мету (здати залік, екзамен тощо).

Серед психологічних причин є також такі:

– недостатній розвиток вольової сфери (низький самоконтроль і недостатня доцільність психічних функцій);

– недисциплінованість і неорганізованість;

– несистематична робота, що знижує її ефективність;

– лінощі, пасування перед труднощами;

– емоційна нестабільність і високий рівень тривожності;

– не ідентифікація з роллю студента;

– великі прогалини в знаннях, у т.ч. і через недостатню шкільну підготовку;

– надання студентом переваги відпочинку, веселощам тощо.

Причини неуспішності студентів можуть бути також

а) нейрофізіологічні: загальна ослабленість організму (перевтоми, неякісне харчування, екологія, недостатня рухова активність та ін.); слабкий тип ВНД; порушення зору, слуху, артикуляції; мікропошкодження кори головного мозку (у т.ч. і через токсичний вплив нікотину, алкоголю і наркотиків).

б) педагогічні причини: низька інтенсивність навчальної діяльності («від сесії до сесії»); низька її ефективність (невміння вчитися); пропуски занять; відсутність індивідуального, диференційованого підходу з боку викладачів; незадовільні побутові умови проживання, важкий матеріальний стан, відсутність допомоги й підтримки від батьків.

Вище описані негативні впливи підсилюються несприятливими чинниками, які мають витоки з сім'ї: склад сім'ї (повна чи неповна сім'я – один з батьків живе окремо чи помер), характер взаємодії між одним з батьків та дітьми, кількість дітей, порядок їх народження, різниця у віці, спадковість: стан здоров'я, інтелектуальні можливості. Рівень підготовленості майбутнього студента до самостійного життя та успішного навчання у ВНЗ визначається рядом факторів:

– міра самостійності дитини у сім'ї;

– розвиток навичок турбуватися про менших (обтяженість обов'язками);

– умови проживання і виховання (розвиваючі чи «на виживання»);

– широта інтересів молодої людини, сформованість почуття патріотизму;

– здатність ставити мету і розробляти алгоритм її досягнення;

– характер стосунків із батьками, людьми дорослими, старшими за віком.

Батькам у процесі сімейного виховання доцільно керуватися рядом рекомендацій стосовно побудови гармонійних взаємин із власними дітьми: реалізація батьками власних здібностей та здібностей дитини (вибір навчального закладу, професії); визнання та визначення здібностей дитини; повага до «території» своєї дитини (поглядів, уподобань, інтересів); реакція на інших людей, зокрема однолітків сина чи доньки; реакція на помилки, невдачі; успіхи дитини (ревнощі, заздрощі); розвиток навичок спілкування, стосунків з представниками протилежної статі. Сенс життя, життєві орієнтири, система цінностей та мотивація до навчання особистості формується саме у процесі сімейного виховання.

Література

1. Грюнвальд Бернис Б. Консультирование семьи / Бернис Б. Грюнвальд, Гарольд В. Макаби / [пер. с англ.]. – М. : Когнито-Центр, 2004. – 416 с.

2. Ковалёв С. В. Психология современной семьи / С. В. Ковалев.– М. : Просвещение, 1988. – 208 с.

3. Целуйко В. Психологические проблемы современной семьи / В. Целуйко. – Екатеринбург : У-Фактория, 2007. – 496 с. – (Серия «Психология детства»).

4. Эйдемиллер Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи / Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. – СПб. : Питер, 2001. – 656 с.

УДК 378

М. І. СМЕТАНСЬКИЙ
Хмельницький Інститут соціальних технологій
ВМУРоЛ «Україна»

ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ: ПРОБЛЕМИ, ШЛЯХИ РОЗВ'ЯЗАННЯ

Напевно, ні в кого не викличе заперечення, що педагогічна підготовка у вищому навчальному закладі відіграє суттєву роль у системі професійного становлення вчителя. У той же час нерідко працівники органів управління освітою, керівники навчальних закладів висловлюють постійні претензії до її якості. Мимоволі виникає запитання: у чому причина такого явища?

До певної міри це можна пояснити відсутністю належної методологічної основи, що спричинило появу надзвичайно вільного тлумачення педагогічних теорій, явищ і понять. В результаті немає чіткого окреслення предмета педагогіки, недостатньо розмежовуються такі поняття як навчання, виховання і розвиток, допускаються неточності у визначенні функцій навчання і виховання, що негативно позначилось на якості підручників і навчальних посібників. Відмежованість педагогіки від психології та фізіології (інколи це пояснювалось необхідністю збереження самої педагогіки як науки) спричинило тому, що зміст підручників часто мав науковоподібний характер і зводився здебільшого до дискусій стосовно тих чи інших визначень або класифікацій.

Виникає запитання: яким чином вийти з цієї ситуації? Дехто пропонує створити певну групу викладачів (причому з різними позиціями щодо змісту підручників і навчальних посібників), яка б шляхом компромісів підготувала єдиний для усіх підручник з тієї чи іншої педагогічної дисципліни. Напевно, це був би далеко не кращий підручник. Тут за різноплановим колективним авторством було б втрачено свіжість і оригінальність думки окремих науковців.

Існують сумніви щодо доцільності сучасної практики ліцензування Міністерством освіти та науки підготовленої до друку наукової продукції: рецензенти та комісії, які до цього залучаються, як правило, не несуть реальної відповідальності за свої дії. Не поліпшить становища і спроба визначити навчальні заклади, які мають право на створення навчальної літератури (а така думка нерідко висловлюється у пресі). Не повинно бути ліцензії на інтелект за місцем праці чи проживання. Очевидно, краще буде, коли якість того чи іншого підручника або навчального посібника спочатку визначатиме його споживач: викладач і студент, а вже потім на основі масового опитування відповідні органи мають рекомендувати їх навчальним закладам.

Суттєве значення має організація навчального процесу. Потрібно визнати, що навчальна діяльність наших студентів у значній мірі позбавлена творчості. На лекційних і семінарських заняттях їм здебільшого відводиться роль спостерігачів праці викладача. У зв'язку з цим потребують активнішого впровадження інтерактивні методи навчання: ділові ігри, метод-проектів та ін. Значною мірою виправити таке становище допомагає організація самостійної роботи. Саме її впровадження створює надійні основи для розвитку ініціативи та самостійності, здійснення диференціації та індивідуалізації навчання, формування у студентів власних поглядів і переконань.

Наступним напрямком розв'язання проблеми є залучення студентів до активних наукових пошуків. Саме організація науково-дослідної роботи забезпечує можливість реального активного співробітництва між викладачами і студентами, між студентами і вчителями, між студентами та учнями, що значно прискорює формування відповідальності, посилює інтерес до педагогічної теорії. Оптимальною є така організація дослідницької діяльності студентів, коли тематика курсових, дипломних та інших видів наукової роботи розробляється на замовлення школи чи іншого закладу із визначенням конкретного педагогічного колективу, часу і форм впровадження. Це посилює зацікавленість студентів не лише у процесі, але й у результатах роботи.

Соціальне замовлення щодо професійної підготовки майбутніх педагогів актуалізує діяльнісний характер педагогічної освіти, спрямований передусім на оволодіння фахівцем практичними вміннями й навичками організації навчально-виховного процесу. У цьому контексті особлива роль відводиться педагогічній практиці. Вона дає студентам можливість відчути значущість педагогічної теорії для професійної діяльності, апробувати рівень своєї підготовки, посилює інтерес до наукових джерел.

Суттєвий вплив на педагогічну підготовку студентів справляє якість контролю за результатами навчальної діяльності. Напевно, не буде перебільшенням, якщо сказати, що це найслабкіша ланка в системі педагогічної підготовки майбутнього вчителя. Останнім часом посилилась робота по впровадженню модульно-рейтингової системи контролю. Але будь-яке нововведення тільки тоді має шанс на успіх, коли ті, хто його впроваджують, і для кого воно впроваджується, вбачають у цьому особистісний сенс.

Особлива роль у зростанні статусу педагогічних дисциплін, якості педагогічної підготовки студентів належить викладачеві. Саме його професіоналізм, особистісні якості є визначальними у формуванні в студентів позитивного ставлення до педагогічних проблем, їхньої професійної спрямованості. Такий стан справ змушує шукати шляхи постійної активізації росту професійної майстерності викладачів педагогічних дисциплін.

Актуальність проблеми, складність її розв'язання потребують консолідації зусиль суспільства в цілому, держави, науковців, викладачів педагогічних дисциплін вищих навчальних закладів. Тільки спільними зусиллями, виваженими підходами, творчим ставленням кожного, хто причетний до педагогічної освіти, можна поліпшити якість педагогічної підготовки майбутніх учителів.

УДК 1 : 37.013.73

В. П. СОСНА
Хмельницький національний університет

ФІЛОСОФСЬКА ОСВІТА ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ГУМАНІТАРНОГО СВІТОГЛЯДУ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА

У нове тисячоліття Україна вступила незалежною державою з новими ціннісними установками в матеріально-економічній, соціально-політичній, духовно-освітній та морально-правовій сферах життєдіяльності людей. Нові народно-державні ціннісні орієнтації виявили суперечності, що вимагають їх вирішення шляхом соціальних трансформацій та реформ. Вочевидь, що загальний перебіг реформ у країні значною мірою буде визначатися тим, хто буде їх здійснювати.

У підготовці генерації високоморальних, інтелектуально розвинених, творчо працюючих професіоналів полягає найважливіша місія вищої освіти. Це ставить перед людиною, а значить і перед освітою – сферою, що готує людину до життя, не бачені раніш вимоги і водночас створює для освіти нові можливості. Вирішенню ключових проблем вищої освіти приділялось багато уваги вченими України. Цікаві дослідження з проблем вищої освіти школи українських вчених В. Андрущенка, В. Зубка, М. Коноха, В. Корженка, Н. Лукашевича, І. Зязюна, С. Кримського, В. Кременя.

Насамперед потрібна радикальна гуманітаризація освіти, посилення особистісного виміру в педагогічній науці. Орієнтація на людину, фундаментальність цінності, рішуча демократизація освіти – ось ті підвалини, на яких має базуватися освіта третього тисячоліття. Гармонійно розвинена особистість має стати головною метою і змістом усієї системи освіти. Замість пріоритету держави в освітянському просторі на перше місце має бути поставлена сама людина.

Початок нового тисячоліття визначається не тільки науково-технічним прогресом, але й наростанням гуманітарної революції. На історію людства можна подивитися як на історію ідей, цінностей, устремлінь, які його надихали і наповнювали його сенсом існування. В усіх культурах ми знайдемо такі чинники виховання і освіти як колискова пісня, казка, міфи і легенди, свята, ритуали і обряди, гра. Сьогодні ми можемо виокремити такі форми духовної культури як мораль, релігія, мистецтво, право, наука і філософія.

Особливе місце в системі гуманітарної освіти належить філософія і філософським дисциплінам – логіці, етиці, естетиці та іншим. Філософське знання – це знання вищого порядку. Треба досягнути певного стану духовного розвитку, щоб відчути в собі потребу і любов до знання, і не просто знання, а знання мудрого, де останнє не вичерпується пізнанням істини, а потребує «життя в істині». Мудрість характеризується етичною духовністю, причетністю до вищих життєвих цінностей. Сподіваємось, що підпорядкування ідеології, політизація філософського знання, акцентування на пріоритеті колективної свідомості і соціальних відносин над особистістю, розподіл мислителів на «своїх» і «ворогів» пішли в минуле з XX сторіччям.

З запитання про сенс буття людини і починається філософія, яка за своєю природою намагається розкрити людині смисл її життя, горизонт її існування. Філософія ніколи не була сховищем, де можливо сховатись від самого себе і своїх проблем. Задача філософії завжди зводилась до того, щоб зробити людину духовно сильнішою, мужньою і справедливою. Філософія лікує і просвітляє душу, і це її головне призначення.

Вся історія життя в мудрості і її пошуки вели мислителів через тернії, вогнища, хрести, цикуту, нерозуміння, звинувачення і зрадництво до висот духовності, коли кінець земного життя набуває статусу вінця. Перед нами історія Духу і Людини. Маємо згадати Піфагора, Будду, Конфуція, Сократа, Бруно, Вольтера, Сковороду, Бердяєва і багатьох інших.

Саме на філософських лекціях і семінарах можливість культуро-словотворчості стає дійсністю. Це завжди діалогічний процес, де йде не суперечка, коли партнери не чують один одного, а процес со-думки (*рос.* сомыслия). Хай це будуть тільки основи філософії, але все ж вони роблять можливими рефлексацію над основним знанням людства в горизонті його буття, пізнання.

Історія філософської думки свідчить, що для справжніх філософів знати – це робити, де обов'язок не є щось важке, це те, що ми зобов'язані віддати іншим, це вірність своїм переконанням, завдяки яким ми здатні трансформувати не тільки себе, але й оточуючий світ, робити його дійсно «кращим з світів».

Філософія намагається повною мірою зорієнтувати мотиваційну поведінку людини на прижиттєве усвідомлення метафізичної визначеності фізичного світу, включати також фізіологію. Філософське кредо «пізнай самого себе» покликане спонукати кожну особу до визначення нею власної свідомості засобами

аналітико-синтетичного мислення. Вона впевнена, що тільки маючи світло власної душі, можна творити і створити духовне суспільство, в якому соціальні зв'язки обумовлені несумісним проживанням на просторі певної території, а єдністю світла душі, єдністю довкола ідей спільного розуміння її людинотворчої сутності, не накинутої зі сторони, ззовні, а отриманої автономно, самостійно, цілеспрямовано, де ціль – соціально-духовна єдність суспільства, в основі структури якого і основною структурованості якого є «монадна» особистість.

Філософія трансформує стихію мовлення в розум понятійного мислення. Іншого об'єкта аналізу, крім спадщини текстів, вона не має, тому і являє собою метафізику минувшини суспільно-пізнавального буття людства.

Це світ постійної адекватності духу для кожного, хто залучається до світу філософського слова і бачить в тому істину духу та істинну форму власного суспільного буття, єдино істинний спосіб соціалізації в загальносвітову культуру.

Можна сказати, що мислення і є філософія, а філософія і є мислення. Мета – розуміння буття сущого, ціль – ствердження розуму як субстанції суспільного буття людей та засобу його і їх соціалізації і гармонійного об'єднання; об'єкта сама людина, що спрямовує мислення на самопізнання.

Перед філософією постає питання: «Що є буття і небуття?», «Що є мудрість, розум і яким чином можна досягти усвідомлення їх сутності і механізму соціалізації суспільства на їх основі?», «Що є об'єктивною, духовною сутністю людини в ній самій?».

Відповіді на ці питання і складають зміст філософії, яка являє себе світові всіх прийдешніх поколінь світлом та енергією писемного слова, духом минулих поколінь, який з плином часу постав як феномен загальносвітового об'єктивного розуму.

Наближаючись завдяки мисленню до розуміння глибинних засад людської природи, філософія фактично віддаляється від емпірично-конкретної особи. Її не влаштовує копіювання морального способу життя без усвідомлення людиною того, в чому полягає моральна свідомість. Релігійна етика апелює до відповідної поведінки проповідника, який має стати взірцем для наслідування. Але таке завоювання не робить їх відповідальними за здійснювані вчинки, як добрі, так і злі. Її влаштовує лише вмотивована автономно-самодіяльним мисленням діяльність, постільки разом з ним до особи приходить усвідомлення не просто свого «Я», але й того, що умовою індивідуального саморозвитку є спільність з іншими індивідуальностями на основі поваги всезагального й вселюдського права на індивідуалізацію суспільного життя засобами впорядкування й приборкання егоїстично-індивідуалістичних устремлінь.

Філософське самопізнання задає масштаб любові до інших; без цього любов до ближнього є найбільш облудною формою суспільної демагогії. Істина філософська любов діалектична, себто органічно сполучена з ненавистю. Звичайно, не в побутовому значенні. Філософська ненависть вимоглива до автономного носія духу, носія мислення: вона не дозволяє особі любити себе без того, щоб мати в особі якості, гідні любові й поваги (самоповаги).

Філософський світогляд виникає як любов до мудрості, а не сама мудрість. Той народ мудрий, який любить мудрість і поважно ставиться до мудреців. Любов до мудрості та повага до мудреців збільшує в кожному народі їх кількість, формує філософський світогляд, констатує мислення як основу людського буття і основу на якій тільки й може з'явитися розумне мислення й знання, що не беруть в полон словом, а роблять людину вільною в думках і вчинках. Світоглядна свідомість об'єднує людей.

Світоглядна свідомість є специфічним типом соціального тяжіння, яке формується тотожністю духу, а не декретується політико-державними рішеннями. Як і фізичне поле воно визначається силовими лініями, що йдуть від людини до людини і можуть збігатися або ж не збігатися.

Світогляд є не що інше, як спосіб само усвідомленого ставлення особистості до самого факту своєї появи у світ людських взаємин, отже, спосіб її соціоцентричної і соціометричної суспільно-природної орієнтації.

Переорієнтація викладання філософії і філософських дисциплін під кутом зору щодо залучень механізмів формування саме світоглядної свідомості сприятиме соціальному прозрінню і мужнінню молодої людини. Світоглядна тема є найбільше зло, наслідок суспільної дисгармонії, яка примушує говорити не від чистого серця, а від лукавства ідеології. Зло є дія у відповідності зі словом, не отриманим зусиллями власного розуму. Злодій є людина, що пропагує свої знання як єдино істинні, що вчить не методу і методології мислення, а змісту власного мислення і власних думок як начебто виключного об'єктивних і загально необхідних.

Сучасна людина світоглядно різноманітніша, освітньо багатша. З іншого боку вона значно більшою мірою соціально розшарована, роз'єднана у своїх цілях і діях, як наслідок, досить агресивна як в стосунках між особою, так і по відношенню до природи. Але історія, як і час, об'єктивно незворотні. Тож залишається суб'єктивне повернення – вивчення і засвоєння уроків історії, погляд на неї не як на суму емпіричних подій, а як на дійство духовної історії людства. Саме світоглядна впорядкованість свідомості сучасної молодої людини, студента, має стати центральною проблемою вищої школи зокрема і вочевидь через ознайомлення з такою формою духовної культури як філософія.

Сучасна гуманістична філософська, психологічна думка стоїть на позиції, що духовність – це не лише істина, не лише краса або благо, а їх єдність. духовність як принцип буття, який виступає

методологічним стрижнем курсу філософії розкривається і логічно завершується в курсах таких філософських дисциплін як етика і естетика.

Людині – творцеві, де б вона не працювала: у сфері науки, у галузі техніки чи матеріально виробництва – надто важливо виявити себе і як естетичний суб'єкт, тобто поєднати працю з красою, досягти гармонії доцільності й довершеності.

Одним з дійових засобів, спрямованих на піднесення культури світоглядної свідомості студентської молоді, є комплекс філософських дисциплін, які за своєю природою цілеспрямовано коригують, актуалізують і розвивають саме світоглядність свідомості особистості.

УДК 378.147 (477.43)

О. В. ТАРАСОВА
Хмельницький національний університет

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ІНФОРМАЦІЙНИХ АНАЛІТИКІВ-МІЖНАРОДНИКІВ У ХМЕЛЬНИЦЬКОМУ НАЦІОНАЛЬНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

У сучасному світі поступово відбувається перехід від індустріального типу суспільства до постіндустріального – інформаційного суспільства. Складність і різноманітність сучасної міжнародної інформації, її джерел, експоненційне зростання обсягів самої інформації потребує якісної підготовки фахівців-міжнародників, які були б здатні обирати адекватні методики аналізу сучасних міжнародних інформаційних матеріалів і вміли самостійно вирішувати інформаційні завдання професійної діяльності.

Мета статті **–** розглянути основні аспекти професійної підготовки інформаційних аналітиків-міжнародників відповідності до вимог сучасного ринку праці.

Спеціальність «Міжнародна інформація» стає все більш затребуваною в інформаційному суспільстві. Проблема підготовки фахівців інформаційного профілю набуває ваги для регіонів України. Це пов'язане з тим, що за останні роки значно збільшилась кількість учасників зовнішньо-політичних, –економічних, –культурних відносин, що зумовило зростання потреби у спеціалістах для здійснення міжнародної взаємодії у цих сферах, в першу чергу на інформаційному та правовому рівнях. Крім того, інформаційний простір країни розвивається нерівномірно: мешканці столиці та великих міст мають більший доступ до високотехнологічних засобів пошуку, зберігання та поширення інформації, а місцеві органи державної влади і управління залишаються недостатньо відкритими для громадського контролю, спостерігається низький рівень комп'ютерної грамотності в регіональних державних органах. Слід зазначити, що для західного регіону, що межує з країнами Євросоюзу (Польща, Словаччина, Угорщина, Румунія) проблема підготовки інформаційних працівників є особливо актуальною у зв'язку з тісною прикордонною співпрацею. Поширеними методами аналізу інформації та прогнозування подій є експертні оцінки, системний аналіз, колективна експертиза, моделювання. Все це вимагає спеціальних знань, дослідницьких навичок та фахової підготовки з інформаційно-комунікаційних технологій.

У свою чергу в Україні традиційно високий попит серед абітурієнтів існує на так званий міжнародний блок спеціальностей, серед яких усе більшого значення набуває «Міжнародна інформація». Проте важливо, щоб на першому місці для абітурієнта був не вдаваний престиж спеціальності, а попит на ринку праці. Моніторинг свідчить, що фахівці з міжнародної інформації дедалі більше будуть затребувані як в Україні, так і за кордоном.

Підготовка фахівців за спеціальністю «Міжнародна інформація» розпочата в Хмельницькому національному університеті в 1999 році. Навчальний процес забезпечується кафедрами міжнародної інформації, іноземної філології, історії та країнознавства. Підготовка фахівців-міжнародників здійснюється за ступеневою системою: бакалавр та спеціаліст. Ступінь бакалавра присвоюється через чотири роки навчання. Бакалавр – фахівець, підготовлений до інформаційно-аналітичної діяльності у сфері міжнародних відносин, державного управління, у корпоративних структурах та громадських організаціях. Для одержання ступеня бакалавра кожен студент повинен скласти державний іспит зі спеціальності та захистити дипломну роботу бакалавра. Випускники бакалаврату, залежно від рейтингу їх успішності, участі у науково-дослідній роботі, зараховуються за конкурсом для продовження навчання за освітньо-професійною програмою спеціаліста. Спеціаліст – кваліфікація «інформаційний аналітик міжнародник» – фахівець, підготовлений до виконання висококваліфікованої аналітичної, організаційної та управлінської діяльності у сфері міжнародних відносин, державного управління, у корпоративних структурах та громадських організаціях. Крім того, студент здобуває кваліфікацію «перекладач з іноземної мови». Термін навчання – один рік після бакалаврату. Форми державної атестації – державний іспит з іноземної мови та захист дипломної роботи спеціаліста. Під час навчання в університеті студенти – майбутні фахівці з міжнародної інформації, окрім нормативних загальноосвітніх гуманітарних дисциплін («Історія України», «Філософія», «Українська і зарубіжна культура», «Політологія», «Соціологія» та ін.), мають опанувати цикл нормативних дисциплін професійної та практичної підготовки: «Країнознавство», «Міжнародна інформація», «Міжнародні відносини і зовнішня політика», «Теорія міжнародних відносин», «Історія дипломатії», «Зовнішня політика

України», «Міжнародні економічні відносини», «Основи економіки і менеджменту», «Міжнародне право», «Англійська мова», «Німецька мова», «Інформаційно-аналітична діяльність в міжнародних відносинах», «Конфліктологія та теорія переговорів», «Міжнародні інформаційні системи і технології», «Основи журналістики», «Комп'ютерний дизайн» тощо.

У процесі вивчення комплексу навчальних дисциплін студенти спеціальності «Міжнародна інформація» набувають таких вмінь та навичок:

– розробка кампанії зі зв'язків з громадськістю на корпоративному та державному рівнях;

– проведення медіа моніторингів;

– розпізнавання і застосування різних методів впливу на громадську думку;

– розробка стратегій побудови іміджу і бренду країни або компанії;

– визначення й використання різних методів управління інформаційними потоками в міжнародних відносинах;

– створення інформаційних продуктів і послуг;

– застосування прикладних методів дослідження міжнародних відносин;

– забезпечення підготовки прийняття політичних рішень у міжнародних відносинах;

– підготовка аналітичних документів для державних структур та дипломатичних установ;

– використання методів і засобів захисту інформації в інформаційних системах;

– здійснення автоматизованого аналізу і синтезу документів;

– використання експертних систем в міжнародних відносинах тощо.

До основних галузей використання спеціалістів з міжнародної інформації належать: діяльність у сфері інформатизації (консультаційні послуги щодо типу та конфігурації комп'ютерних технічних засобів, а також пов'язаного з ними програмного забезпечення: аналіз потреб та проблем користувачів і пошук найоптимальніших рішень; створення програмного забезпечення; обробка даних; робота з базами даних); дослідження та розробки в галузі гуманітарних та суспільних наук (лінгвістики, мовознавства, літературознавства, бібліотечної справи, науково-технічної інформації, мистецтва, економіки, статистики, організації та управління, товарознавства, філософії, соціології, політології, психології, права тощо); діяльність у сферах права, бухгалтерського обліку та консультації з питань управління (дослідження ринку та вивчення суспільної думки, реклама); державне управління (керівництво, функціонування та підтримка інформаційних служб, діяльність яких має міжнародний характер); освіта; громадська діяльність; діяльність у сфері радіомовлення та телебачення; екстериторіальна діяльність (діяльність міжнародних організацій, наприклад, Організації Об'єднаних Націй, її спеціалізованих установ, регіональних представництв тощо, Європейського Співтовариства, Європейської Асоціації вільної торгівлі, Організації економічної співпраці та розвитку, Ради з митної співпраці, Організації країн-експортерів нафти, Міжнародного Валютного Фонду, Світового банку тощо).

Випускники можуть обіймати такі первинні посади: аналітик-міжнародник-експерт (за всіма видами державної діяльності); аналітик-міжнародник у сфері мас-медіа; аналітик-експерт з європейської інтеграції; аналітик-референт прес-служби зовнішньополітичних відомств та дипломатичних установ; журналіст-міжнародник; аналітик комп'ютерних систем; аналітик комп'ютерних комунікацій; фахівець зі зв'язків з громадськістю та пресою (PR-менеджер, іміджмейкер, кризовий менеджер, стратегічний менеджер); фахівець з комунікативних технологій (Government Relations, Investor Relations, міжнародна реклама, лобізм та ін.); фахівець з політичного консалтингу; експерт/консультант із суспільно-політичних питань (політтехнолог в політичних партіях та громадських організаціях); фахівець з інформаційної безпеки (спеціаліст з інформаційних операцій, кібербезпеки, протидії маніпулятивним впливам); науковий співробітник у сфері міжнародних інформаційних відносин; науковий співробітник (штучні інтелектуальні системи); викладач вищого навчального закладу; перекладач.

Життя сучасної ділової людини постійно змінюється, наповнюється новим інформаційним змістом, який є невід'ємною частиною міжнародних відносин. Одним із напрямів цього процесу є формування знань, умінь і навиків пошуку, збирання та аналізу міжнародної інформації і вміння застосування її в практиці міжнародних відносин.

Розвиток сучасних телекомунікаційних та інформаційних технологій є відображенням активності людини, її вміння орієнтуватися в інформаційному просторі, продуктивно використовувати інформаційні ресурси щодо міжнародних відносин, так і у самовдосконаленні особистості. Таким чином, опанування студентами сучасної інформаційної культури є складовою у процесі вивчення дисциплін загально-гуманітарного циклу.

Одним із найважливіших завдань вищої освіти є навчання студентів навичкам самоосвіти, розвиток їх компетенцій за спеціальністю. Про якість отриманої вищої освіти можна судити за вмінням випускника продовжувати самонавчання без контролю з боку викладачів і поза стінами університету в умовах реальної конкуренції на ринку праці.

Отримані студентом знання – це лише основа, яку в подальшому він увесь час доповнює новою інформацією. Якщо під час навчання успіхи студента оцінював викладач, керуючись при цьому вимогами прийнятої навчальної програми, особистими уявленнями про те, що і у яких обсягах повинен знати, то вже в процесі професійної діяльності колишні студенти знаходяться в ситуації, коли вони змушені самостійно робити висновки про ефективність і результати своєї роботи. В протилежному випадку ці висновки за них

зробить роботодавець. Студент, навчившись критично оцінювати свою роботу, виявляти недоліки, а головне знаходити способи їх усунення, отримує в подальшому велику перевагу над потенційними конкурентами за право зайняти ту чи іншу вакансію або отримати підвищення по службі. Практика показує, що розвиток навичок додаткової і самостійної роботи в роки навчання дозволяє в майбутньому брати на себе підвищену відповідальність, а значить і претендувати на більш помітну роль у прийнятті рішення. Оскільки перспектива працевлаштування за спеціальністю «Міжнародна інформація» часто уявляється студентом дуже туманно, а використання на практиці отриманих знань також ставиться під сумнів, то все це значно занижує престиж студентів. Виключення складає лише вивчення іноземних мов, знання яких може бути затребуване при працевлаштуванні в багатьох сферах.

Впровадження у рамках Болонського процесу так названого компетентного підходу як раз і передбачає орієнтацію студентів не на модель відтворення інформації, а на засвоєння навичок і компетенцій. Цікаво зауважити, що, наприклад, у Західній Європі бізнес структури стали приймати на роботу деяких працівників не з економічною або правовою освітою, а якраз з гуманітарною освітою через здатність самостійно мислити, вміння вирішувати складні неструктуровані завдання. Чи має студент використовувати свої знання в галузі міжнародних відносин і аналітичні навички під час навчання ще до працевлаштування? Мабуть, так. Застосовувати їх не тільки можна, а й потрібно. Безпосередньо це можна робити на семінарах і при написанні різних аналітичних матеріалів.

Висновки. Життя сучасної ділової людини постійно змінюється, наповнюється новим інформаційним змістом, який є невід'ємною частиною міжнародних відносин. Одним із напрямів цього процесу є формування знань, умінь і навиків пошуку, збирання та аналізу міжнародної інформації і вміння застосування її в практиці міжнародних відносин. Саме тому на фоні неперервної глобалізації зростає затребуваність фахівців-міжнародників.

Література

1. Сиротенко Г. О. Шляхи оновлення освіти: науково-методичний аспект. – Х. : Основа, 2003. – 96 с.

2. Міжнародна інформація: робоча навчальна програма дисципліни / [упор. П. П. Андрієнко]. – К. : КНУКіМ, 2010.

УДК 37.013.42

М. Т. ТЕЛОВАТА
Національна академія статистики, обліку та аудиту

ОСНОВНІ ПРИЙОМИ НАВЧАННЯ В КОНКРЕТНІЙ СИТУАЦІЇ ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Розглянемо навчальну ситуацію, де успіх викладання багато в чому визначається взаємодією викладача і студентської аудиторії, їх колективною творчістю. У деяких джерелах навчання в такій навчальній ситуації називається як «кейс-стаді» (case study), частіше в педагогічній літературі зустрічається термін навчання в конкретній ситуації (КС).

Одиницею роботи студента і викладача в системі ситуативних методів є ситуація, що достатньо суперечлива за своєю природою, містить у собі набір конкретних ознак і потенційних можливостей дидактичного плану. Ситуація несе в собі імпульс й «енергетику», необхідну для розгортання змістовних резервів освіти в її динаміці і розвитку, дозволяє «задіювати» систему інтелектуальних, соціальних та інших взаємин окремих людей і цілих колективів, залучених у цю ситуацію або, з погляду педагогічних умов, навчальну ситуацію, що формується і розвивається на основі співпраці суб'єктів освітнього процесу, якими є викладач і студенти. Підкоряючись нормам регламентованих дій і нормам поведінки учасників конкретних подій, окреслених навчальною ситуацією, в ході аналізу, оцінки і рішення цієї ситуації, студент формується як фахівець і член суспільства в рамках заданої активності, націленої на засвоєння змісту освіти [1]. Таким чином конкретна модель ситуації, що вбирає в себе цілісну картину подій, несе в собі величезний потенціал для реалізації навчально-педагогічних установок і здатна на основі між наочних зв'язків і активного характеру навчальних дій відтворити реальні умови життя і діяльності людей, у тому числі і контури професійної праці. Створення навчальної ситуації, як правило, тісно пов'язане з постановкою проблеми. Навчальна ситуація нейтральної тональності позбавлена гостроти, викликає незначний інтерес у студентів і таким чином повертає нас до умов формального заняття.

При проведенні заняття за методом навчання в конкретній ситуації зростає значення проблемності в навчанні. М. Махмутов розглядає проблемне навчання як тип розвиваючого навчання, в якому поєднується систематична пошукова діяльність учнів; процес взаємодії викладання і навчання орієнтований на формування наукового світогляду тих, хто вчаться, їх пізнавальної самостійності, стійких мотивів навчання і розумових (включаючи і творчі) здібностей у ході засвоєння ними наукових понять і способів діяльності, детермінованих системою проблемних ситуацій [4].

Розглядаючи питання проблемного навчання, ми не переслідуємо мети значного охоплення даної тематики, що є цілим напрямом у дидактиці. Проблемне навчання цікавить нас лише в тій мірі, в якій воно проявляє себе при вирішенні ситуативних завдань. Згідно з В. Гінецинським, навчальне завдання визначається як стандартна (схематизована) форма опису певного фрагмента (відрізка) вже здійсненої (що досягла необхідного результату) пізнавальної діяльності, орієнтована на створення умов для відтворення цієї діяльності в умовах навчання [2, с. 170–173].

Навчальні завдання даються в навчальних ситуаціях і припускають конкретні навчальні дії і вчинки. Навчальне завдання розглядається як певний набір даних про будь-який предмет, процес або явище, який дозволяє скласти повніше уявлення про цей предмет, процес або явище на основі наявних відомостей. При чому ці відомості викладені таким чином, що містять у собі певну неузгодженість і вимагають певних перестановок, перетворень або перенесення на основі логічних операцій, розумового процесу, пошуку доказів і додаткових аргументів. При вирішенні проблемних завдань постає питання про способи знаходження прийнятних рішень, що відповідають поставленим умовам. Способом рішення завдання таким чином є «будь-яка процедура, яка при її здійсненні вирішувачем може забезпечити рішення даного завдання».

Будь-яке навчальне завдання направлене на суб'єкт, воно може бути неоднозначним і вимагає максимальної визначеності в описі для того, щоб умови рішення завдання були зрозумілими і доступними для вирішувача в конкретній навчальній ситуації. Навчальна ситуація спонукає різні дії і веде або до співпраці, або до конфлікту, тобто вона може бути проблемною. Ситуація, в якій студент не бачить готового рішення і намагається знайти його в результаті розумової діяльності носить проблемний характер і складає одиницю проблемного навчання. Проблемна ситуація має низку характерних ознак:

1) виникає стан інтелектуального або психологічного затруднення;

2) виявляється якась суперечність у ситуації;

3) ситуація не узгоджується з уявленням про неї у того, хто вчиться;

4) обстановка, що складається, вимагає пошуку додаткових знань, відомостей і доказів;

5) для розуміння подій потрібні нові підходи, погляди і рішення.

Створення проблемної ситуації представляє значну трудність для викладача і вимагає від нього додаткових зусиль, іноді чималих, а також педагогічної майстерності. Суб'єкт педагогічної діяльності повинен бути поставлений в ситуацію інтелектуального затруднення, тільки при такому підході у нього може виникнути потреба в пошуку нових шляхів рішення поставленого завдання. Проблемні ситуації можуть відрізнятися одна від одної ступенем трудності, тому при організації навчального процесу викладач повинен враховувати не тільки ступінь трудності, але і послідовність розгортання і відповідно вирішення проблемних завдань. «Проблемне завдання на відміну від звичайних навчальних завдань є не просто опис певної ситуації, що включає характеристику даних, складових умови завдання і вказівки на невідоме, яке повинне бути розкрите на підставі цих умов. У проблемному завданні сам суб'єкт включений у ситуацію завдання» [3]. Вищий ступінь у вирішенні проблемних завдань виникає в проблемних ситуаціях, коли студент: сам формулює завдання; самостійно знаходить шлях до його рішення; оцінює і контролює правильність знайденого рішення. В умовах проблемного навчання вся навчальна діяльність шикується в послідовному викладі проблемних ситуацій і відповідних їм рішень на основі здобутих студентами знань, а також умінь і навиків інтелектуальної роботи. У зв'язку з цим особливо важливим стає навчання навикам, способам мисленнєвої і ще в більшій мірі творчої діяльності.

Проблемне навчання в контексті навчально-професійної діяльності так чи інакше виводить нас на розуміння ролі ситуативного підходу в розгортанні змісту освіти в її динаміці, що дозволяє врахувати особливості інтелектуальних і соціальних відносин суб'єктів освітнього процесу, залучених у навчальну ситуацію.

Література

1. Вербицький А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Высш. шк., 1991. – 205 с.

2. Гинецинский В.И. Знание как категория педагогики: Опыт педагогической когитологии / В. И. Гинецинский. – Л. : Издательство ЛГУ, 1989. – 144 с.

3. Матюшкин А. М. К проблеме шага в процессе усвоения / А. М. Матюшкин // Новые исследования в педагогике и психологии. – М., 1966. – Вып. 7. – С. 60.

4. Махмутов М. И. Проблемное обучение / М. И. Махмутов. – М. : Педагогика, 1975. – 338 с.

УДК 159.9.018.7

О. В. ТИЧИНСЬКА
Хмельницький національний університет,
кафедра практики іноземної мови та методики викладання

ТЕХНОЛОГІЧНІ КОМПЕТЕНЦІЇ ЯК УМОВА РОЗВИТКУ ШКІЛЬНОГО КОНСУЛЬТАНТА

Гуманістична спрямованість сучасної освіти полягає в досягненні мети – розвинути людину, її особистісні якості, адже розвиток людини визначає розвиток суспільства. Нині актуальним є розробка нових технологій, які мають сприяти загальному розвитку особистості, формуванню її світоглядної культури, індивідуального досвіду, творчості. Сучасна психолого-педагогічна наука та практика використовують термін «інноваційна діяльність», який означає оновлення технології навчання та перебудову особистісних установок вчителя, вихователя, викладача, шкільного консультанта, практичного психолога.

Кожен шкільний консультант повинен усвідомлювати, що рано чи пізно його робота буде пов'язана з використанням новітніх технологій. Тому однією з центральних проблем сьогодні є визначення технологій, якими повинен володіти майже кожен студент, який отримав диплом шкільного консультанта.

Шкільні консультанти сьогодні мають можливість навчитися ефективно та раціонально використовувати новітні технології у своїй діяльності. Згідно з дослідженням Асоціації американських викладачів серед 33785 викладачів, які працюють в 378 коледжах та університетах Сполучених Штатів, вік викладачів зріс. В результаті цього викладачі у віці відчувають більший дискомфорт, працюючи з інформаційними технологіями, незважаючи на те, що вони в порівнянні з молодшим поколінням викладачів, рідше стикаються з ними. 67 відсотків освітян, серед яких переважають жінки та викладачі похилого віку, отримують стрес, працюючи з комп'ютерами. Більше 90 відсотків з тих, кому менше 45 років, спілкуються електронною поштою щонайменше два рази на тиждень, в порівнянні з 67 відсотками тих, кому 65 років і старше.

В результаті проведених досліджень Асоціацією освітніх консультантів та радників було запропоновано десять технологічних компетенцій. Проте, нещодавно науковцями було запропоновано ще дві компетенції, які повинні сформуватися у студента – консультанта після закінчення навчання. До них належать:

1. Вміння використовувати програмне забезпечення для створення веб-сторінок, групових презентацій, листів та звітів.
2. Вміння використовувати аудіовізуальне устаткування, як наприклад відеомагнітофони, аудіо-магнітофони, проекційне устаткування, обладнання для відеоконференцій.
3. Вміння працювати з комп'ютеризованими статистичними пакетами.
4. Вміння користуватися програмами комп'ютеризованого тестування.
5. Вміння користуватися електронною поштою.
6. Допомога клієнтам з пошуком різноманітної інформації, яка стосується освітнього консультування, працевлаштування, фінансової допомоги, стипендій, соціальної та особистої допомоги за допомогою ресурсів Інтернет.
7. Вміння передплачувати участь в консультаціях.
8. Вміння користуватися консультантськими базами даних.
9. Бути обізнаними в правових і етичних нормах, що стосуються послуг консультування через Інтернет.
10. Бути обізнаними про позитивні та негативні сторони консультування через Інтернет.
11. Вміння використовувати Інтернет для пошуку інформації.
12. Вміння оцінювати якість інформації в Інтернеті.

Згідно з дослідженням Асоціації освітніх консультантів та радників, проведених нещодавно, вміння шкільних консультантів та студентів не відповідають майже жодній із технологічних компетенцій зазначених вище. Тому виникає потреба у проведенні додаткових досліджень для визначення технологічних компетенцій у навчанні та підготовки шкільного консультанта. З цією метою дослідники розпочали прискіпливіше вивчати розуміння викладачами та студентами – консультантами технологічних компетенцій, які повинні бути включені в навчальну програму підготовки шкільного консультанта. Дослідження полягало в ознайомленні студентів – консультантів з п'ятнадцятьма компетенційними технологіями. Досліджувані об'єкти були випадково відібрані і запропоновані викладачам та студентам – консультантам, перед якими стояло завдання класифікувати компетенції, якими повинен володіти консультант – спеціаліст після закінчення навчання. У дослідженні взяли участь 110 викладачів та 65 студентів – консультантів, перед якими стояло завдання класифікувати технологічні компетенції за важливістю їх формування. До найпотрібніших компетенцій учасники експерименту віднесли вміння використовувати програмне забезпечення для обробки даних, вміння користування електронною поштою, вміння використовувати аудіо та відео обладнання, бути обізнаними в правових і етичних нормах, що стосуються послуг консультування через Інтернет, вміння користуватися програмами комп'ютеризованого тестування та допомога клієнтам з пошуком різноманітної інформації, яка стосується освітнього консультування, працевлаштування, фінансової допомоги, стипендій, соціальної та особистої допомоги за допомогою ресурсів Інтернет.

Використання відповідних комп'ютерних технологій може значним чином позитивно вплинути і покращити підготовку студента – консультанта і послуг консультування, які надаються клієнтам. Використовуючи технології, шкільні консультанти мають можливість:

1. Заздалегідь усвідомлювати важливість використання інформаційних технологій, як найважливішого інструменту в роботі шкільних консультантів.

2. Підсилити розуміння продуктивності вимог, які пред'являються консультантам.

3. Переосмислити роботу консультантів та інших фахівців у світлі наявних інформаційних технологій.

Широка доступність комп'ютерів і програмного забезпечення забезпечує консультантів новими можливостями ефективнішої та раціональнішої роботи, ніж раніше. Існує достатньо наукових доказів, які свідчать, що розвиток засобів інформаційних технологій буде й надалі впливати на знання та навики, необхідні консультанту та іншим фахівцям в суміжних галузях. На сьогодні навчальні заклади США намагаються застосовувати нові технології, не жаліючи коштів на розвиток цієї галузі. На жаль, на відміну від бізнес-спільнот, коледжі та університети, як і раніше відстають у використанні інформаційних технологій. Хоча вплив технологій на роботу шкільних консультантів є загальновизнаним, їх повсякденна робота не зазнала значних змін. Це можна пояснити тим, що традиційні намагання використовувати технології були спрямовані на комплексний пакет програмного забезпечення.

Отже, одним з найважливіших компонентів підготовки шкільних консультантів є технологічні компетенції. Виконуючи навчальну, виховну й дослідницьку функції, зазначені технології та концепції можуть застосовуватися як на етапі підготовки до проведення занять, створенні навчально-методичного забезпечення, так і під час навчально-виховного процесу й у позааудиторній роботі. Використання інформаційних технологій дозволяє створити принципово нову інформаційну освітню сферу, що надає широкі можливості для навчальної діяльності, значно впливає на перерозподіл ролей між її учасниками, підвищує мотивацію, розвиває самостійність, забезпечує індивідуалізацію та диференціацію освітнього процесу, сприяє модернізації традиційної системи навчання.

УДК 378.22

В. В. ТРЕТЬКО
Хмельницький національний університет

СУЧАСНІ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПІДГОТОВЦІ МАГІСТРІВ МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН

В умовах всесвітньої глобалізації, стрімкого розширення інформаційного простору і нагальної потреби у розвитку інноваційних технологій у сучасному світі особливу актуальність набуває проблема посилення наукового потенціалу і підготовки висококваліфікованих фахівців. В зв'язку з цим одним з найважливіших завдань сучасного розвитку суспільства стає підтримка освіти і науки, від яких залежить економічна, політична і культурна стабільність будь-якої розвиненої країни, її авторитет на світовій арені.

Освіта і наука на справжньому етапі є не лише культурним, але і одним з вирішальних чинників політичного і економічного розвитку, а також ефективним способом міжнародного спілкування. Особливо важливо враховувати це на етапі, коли обмін інформацією, висококваліфікованими фахівцями, перспективними науковими дослідженнями стають обов'язковою умовою економічного успіху багатьох країн світу. Особливий інтерес до питань освіти останнім часом зумовлений реформуванням освітніх систем.

Ускладнення завдань в підготовці фахівців міжнародників також пов'язано з динамічним розвитком сучасного ринку праці, який миттєво реагує на політичні і соціально-економічні зміни у світі і вносить істотні зміни в структуру попиту на фахівців цих сфер. Зростає конкуренція і постійно підвищується рівень професійних вимог до випускників з боку працедавців, найвище оцінюються їх практичні навички роботи.

Відтак забезпечення високої конкурентоспроможності і затребуваності випускників на сучасному ринку праці пов'язане не лише з високою якістю їх фундаментальної загально професійної підготовки і кваліфікаційно-професійними компетенціями, а також інформаційно-аналітичної підготовки, основним завданням якої є формування вмінь і навичок використання сучасних методів аналізу та прогнозування подій у сфері міжнародних відносин, здатності приймати оптимальні рішення.

Міжнародники з високим рівнем інформаційно-комп'ютерної підготовки стають усе більш конкурентноздатними та затребуваними на ринку праці. Вміле користування сучасними інформаційними технологіями сьогодні є однією з основних вимог до кваліфікованого фахівця. Особливо вона стосується магістрів-міжнародників, які за освітньо-кваліфікаційною характеристикою повинні мати поглиблені спеціальні інформаційно-аналітичні уміння та знання інноваційного характеру, мати певний досвід їх застосування та продукування нових знань для вирішення проблемних професійних завдань у сфері міжнародних відносин.

Ураховуючи тенденції розвитку та впровадження інформаційних технологій у всі сфери діяльності людини, комп'ютерній підготовці майбутніх фахівців міжнародників приділяється особлива увага. Вона полягає в організації наскрізної комп'ютерної підготовки, оволодінні навичками самостійно опанування новими програмами, формуванні здатностей використовувати програмне забезпечення для організації

автоматизованого робочого місця аналітика, вмінні розробляти презентації Web-сайти, супроводжувати бази даних, органічному поєднанні фундаментальних понять про роботу, принципи функціонування сучасної комп'ютерної техніки, знань алгоритмічних мов програмування з творчою ініціативою студентів, використання їх «гуманітарного потенціалу».

Комп'ютерна підготовка орієнтована на сучасні інтернет-технології та програмну підтримку діяльності аналітика. Така орієнтація диктується темпами розвитку всесвітньої мережі Інтернет, де фактично можна отримати будь-яку інформацію, що потрібна для професійної діяльності міжнародника-аналітика.

Використання інформаційних технологій у навчанні дає можливість вже сьогодні, негайно масштабувати кращі освітні зразки, зробити якісну освіту доступною для усіх членів суспільства, реалізувати освітнє право громадян незалежно від їх віку, особливостей фізичного стану і місця проживання. Розвиток системи інтерактивного навчання на комп'ютерних моделях – реальний шанс об'єднати високий потенціал української школи з сучасними технологічними можливостями.

Звичайно, ніщо не замінить студентові особисте спілкування з викладачем, – ні комп'ютер, ні мережа Інтернет. Очевидно, що талановитий педагог забезпечує якісне навчання. Вихід із такої ситуації для сучасного суспільства полягає об'єднанні переваг особистого контакту викладача і студента з можливістю організувати цей контакт на робочому місці, використовуючи для цього засоби сучасної педагогічної і інформаційної технології тобто електронне навчання.

Найбільш продуктивний з методичної точки зору педагогічний підхід, що використовується в освіті, – особистісно орієнтований. Студент зобов'язаний що-небудь конструювати у рамках навчальної дисципліни, засвоюючи в процесі цієї діяльності навчальний матеріал, оскільки він занурюється в освітнє середовище, де він може вільно маніпулювати моделями об'єктів, що надають елементи знань. Звичайне читання текстів без дискусії, без живого спілкування з викладачем, без дій, дослідження є безперспективним.

Інформаційні технології, що з'явилися, дають можливість реалізувати нові педагогічні технології, що виникли останнім часом в освіті, які не могли бути раніше використані повною мірою в класичному навчанні через відсутність інструментарію. Наприклад, технології, що передбачають дослідницький характер навчання, розвивальне навчання стали доступні завдяки використанню комп'ютерних інтерактивних засобів, широкому доступу до глобальних інформаційних потоків. Завдяки ним, викладач може організувати навчальний процес на якісно новому рівні.

Інноваційні освітні технології переступили цей бар'єр, увірвавшись в навчальний процес не стільки зсередини, скільки ззовні. Студенти випередили викладачів, і багатовікові досягнення у формах, методах, способах і джерелах отримання вже не можуть успішно конкурувати з інноваційними інформаційними технологіями. Персональний комп'ютер, відео та аудіозасоби, мобільні системи і особливо Інтернет безмежно розширили інформаційно-комунікаційний простір.

Незважаючи на різні погляди науковців щодо недоліків та переваг використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі, зупинимося на їх дидактичних і педагогічних перевагах, а саме:

– доступність найрізноманітнішої інформації, що легко (у сенсі тимчасових і фізичних витрат студента) отримується через інтернет.

– маловитратне оформлення отриманої інформації і можливої її презентації на семінарі, конференції, захисті проекту тощо;

– самоідентифікація студента;

– значне збагачення архівних матеріалів студента а, відтак, можливість їх багаторазового і варіативного творчого використання в нових навчальних і життєвих ситуаціях;

– наповнення новими дидактичними матеріалами методичного кабінету, а також особистого досвіду викладача.

Водночас поряд з перевагами, наголосимо на окремих недоліках використання інноваційних інформаційних технологіях. Перший пов'язаний з некомпетентним «добуванням» («скачування») студентом маси величезного обсягу інформації, з якою ще належить наполегливо і кваліфіковано попрацювати. Другий недолік – пряме «клонування», один «викачав» і передав іншому, а відтак, уся група або її частина вже не залоишаться з невиконаними завданнями. Третій недолік пов'язаний з «легкістю» навчання, зовсім нікчемною витратою сил і часу студента на пізнавальний процес, що виступає реальним гальмом в розвитку інтелекту, в оволодінні способами діяльності, культивує зовнішні мотиви учіння. У такому навчанні не розвивається предметний інтерес, бажання і уміння долати труднощі, здатність мобілізувати свою волю і отримувати емоційне переживання радості від власних результатів навчальної праці, від ситуації власного успіху, від організації власного буття у цілому. За таких умов, необхідно звернути увагу на організацію навчального процесу, при якому просте «скачування» не дасть підстав для позитивного оцінювання результатів навчання.

Подолання вказаних вище недоліків впровадження інформаційно-комунікаційних технологій можливе на основі використання компетентністного підходу, коли цінуються не знання самі по собі, які репродуктивно відтворюються студентом, а володіння ним відповідними компетенціями, зокрема навичками усної і письмової комунікації; основами математики і природних наук; навичками роботи з інформаційними технологіями; критичним мисленням; безперервною освітою; умінням працювати в групах; здатністю до

інтегрального використання знань, ініціативності; здатністю до постійної напруженої роботи, задоволення від своєї роботи в умовах здорової конкуренції; здатністю приймати самостійний рішення і нести за них особисту і соціальну відповідальність.

Навчальний процес покликаний сприяти освоєнню компетенцій, допомагати, підтримуючи кожного студента, не відмежовуватись від навчання, виховання, супроводжуючи на важкому шляху розвитку особистості через освіту, її зміст і технології. Цьому понад усе сприяє діалог «студент-викладач», що дозволяє виявити труднощі і в спільному пошуку можливостей їх подолання.

УДК 159.9:35.08

Г. Є. УЛУНОВА
Сумський державний педагогічний університет
ім. А.С. Макаренка

СТРУКТУРА КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ ДЕРЖАВНИХ СЛУЖБОВЦІВ

Постановка проблеми. Професії соціономічного типу передбачають постійну роботу з людьми. Це, у свою чергу, зумовлює висунення до фахівців даного типу професій наступних вимог: домінуючого гарного самопочуття в ході роботи з людьми, розвиненої потреби в спілкуванні, здатності подумки ставити себе на місце іншої людини, швидкого й точного розуміння намірів, думок й настроїв інших людей, орієнтації у взаєминах людей, гарної пам'яті про особистісні якості співрозмовників тощо. Означені характеристики спілкування складають культуру професійного спілкування фахівця.

Професія «державний службовець» належить до професій соціономічного типу. Дане положення зумовлює провідне значення високих кількісних та якісних показників професійного спілкування у професійній діяльності державного службовця. Дане положення знайшло своє підтвердження й на законодавчому рівні. Так, у статті 5 Закону України «Про державну службу» підкреслюється, що державний службовець повинен шанобливо ставитися до громадян, керівників і співробітників, дотримуватися *високої культури спілкування.*

Зрозуміло, що розвиток культури професійного спілкування державних службовців може відбуватися як спонтанно в процесі загальної професіоналізації фахівця, так і в результаті цілеспрямованої корекційно-розвивальної індивідуальної та групової роботи. Проте, якщо спонтанний розвиток культури професійного спілкування державних службовців не залежить від теоретичної та емпіричної розробленості даної проблеми, то цілеспрямований розвиток культури професійного спілкування державних службовців зумовлює потребу вивчення цього феномену на всіх рівнях аналізу. В даному контексті одним з найактуальніших питань є визначення структури культури професійного спілкування державних службовців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Дослідженню культури спілкування та (або) комунікативної культури присвячені роботи І. Л. Берегової, О. М. Корніяки, Л. М. Мітіної, Н. О. Мітрової, А. В. Мудріка, М. М. Обозова, Т. В. Самоходкіої, Ю. В. Суховершиної, Є. В. Шевцової, Є. О. Шишової, Т. К. Чмут та ін. Становлення комунікативної культури висвітлюється у працях Ю. М. Жукова, О. М. Корніяки, М. І. Лісіної, В. В. Рижова, В. В. Рубцова, Л. А. Петровської та ін. Аналіз робіт означених авторів доводить, що спроби визначення змістової специфіки культури спілкування в галузі психологічних досліджень робилися неодноразово. Проте, і сьогодні дефініція терміну «культура спілкування» ще лишається надто дискусійною. Крім того, в наукових працях зазвичай аналізуються окремі види культури спілкування.

Характерним для сьогодення є активне дослідження культури професійного та ділового спілкування. У роботах Ф. О. Кузіна, І. П. Радомського, О. О. Рембач, В. П. Сморчкової, Ю. В. Суховершиної, Ю. Є. Скромної, О. П. Тихомірової, В. П. Третьякова та ін. досліджено окремі аспекти культури ділового та професійного спілкування фахівців різних професій. А. П. Коваль, Н. Б. Крилова, В. М. Русанівський та ін. доводять, що досконале володіння культурою мовлення гарантує спеціалістові будь-якого фаху відчутний успіх у професійно-ділових стосунках.

Культура професійного спілкування державних службовців також знаходиться у зоні наукових інтересів дослідників. Педагогічні засоби формування культури професійного спілкування державних службовців розроблено в дослідженнях О. А. Давидової (формування культури ділового спілкування у майбутніх державних службовців), М. М. Калашникова (формування культури ділового спілкування державних службовців у системі безперервної освіти) М. Н. Богомолової, І. Ю. Васильевої, Л. В. Комарової (технології ділового спілкування державних службовців) тощо. Проте, культура професійного спілкування державних службовців у сукупності всіх своїх структурно-рівневих компонентів так і не стала предметом окремих психологічних досліджень.

Означені положення зумовлюють значущість даної роботи, **метою** якої є визначення структури культури професійного спілкування державних службовців.

Виклад основного матеріалу дослідження. На підставі аналізу підходів до визначення понять «професійне спілкування» та «ділове спілкування», а також понять «культура спілкування» та «комунікативна культура» ми визначаємо культуру професійного спілкування як поліструктурну інтегральну динамічну якість особистості, що визначає здатність до ефективного спілкування в контексті професійної діяльності фахівця [2].

У професійному спілкуванні державних службовців можна виділити наступні сфери: спілкування з колегами (керівниками; співробітниками, що є рівними за соціально-професійним статусом; підлеглими) та спілкування з громадянами (відвідувачами державної установи; громадою за межами державної установи).

Відповідно, культура професійного спілкування державних службовців як інваріант загальної та професійної культури особистості – це поліструктурна інтегральна динамічна якість, що визначає здатність до ефективного спілкування з колегами (керівниками; співробітниками, що є рівними за соціально-професійним статусом; підлеглими) та громадянами (відвідувачами державної установи; громадою за межами державної установи) в контексті професійної діяльності.

У структурі культури професійного спілкування державних службовців ми виділяємо наступні компоненти: *особистісно-мотиваційний; інформаційно-мовленнєвий; перцептивно-когнітивний; операційно-діяльнісний* [1].

Конкретизуємо зміст виділених аспектів культури професійного спілкування з врахуванням специфіки професійної діяльності державних службовців.

В особистісно-мотиваційному компоненті культури професійного спілкування державних службовців об'єднані критерії, якими визначається ступень розвитку комунікативної потреби особистості, структура ціннісних орієнтацій, зумовлюючих спрямованість професійного спілкування. Так, Є. О. Запорожець, виділяє комунікабельність як одну з найбільш важливих якостей особистості державного службовця. На думку дослідника, це явище багатошарове й включає в себе здатність відчувати задоволення від процесу комунікації, бажання перебувати в суспільстві, серед інших людей та альтруїстичні тенденції. В. А. Гордієнко виявлені наступні характеристики, які сприяють успішному виконанню державними службовцями своїх службових функцій: емоційна стійкість, комунікабельність, високий самоконтроль, уважність до людей і адекватна самооцінка, а також ті, які впливають на це виконання негативно: неадекватна самооцінка, конформізм, емоційна невключеність у процес спілкування.

Інформаційно-мовленнєвий компонент культури професійного спілкування державних службовців конкретизується у наступних показниках: сформованості вербальних (мовленнєвих, риторичних, полемічних) і невербальних умінь, що забезпечують успішний обмін інформацією у професійному спілкуванні з урахуванням комунікативних цілей, завдань, ситуацій та характеру взаємодії державних службовців. Аналіз робіт, присвячених даному аспекту культури професійного спілкування державних службовців, доводить його найбільшу розробленість порівняно з іншими аспектами культури професійного спілкування державних службовців. Так, мовним аспектам культури професійного спілкування державних службовців присвячені роботи Л. М. Михайлець (культура мовлення як складова загальної культури державних службовців), О. Л. Приходько (мовна культура державних службовців як науково-теоретична проблема), Г. Іванової та М. Панової (культура письмової ділової мови державного службовця) тощо. Л. О. Введенською розглянуто специфіку невербальної комунікації у професійному спілкуванні державних службовців. У дослідженні О. В. Погорєлової підкреслюється значення візуальної комунікації при вирішенні професійних завдань діяльності державних службовців.

Перцептивно-когнітивний компонент культури професійного спілкування державних службовців виражається у сформованості соціально-перцептивних і рефлексивно-емпатичних умінь, що забезпечують швидку орієнтацію у ситуаціях професійної взаємодії, адекватне, неупереджене і точне сприйняття особистісних властивостей і дій партнерів по спілкуванню, розуміння мотивів та емоційних станів співрозмовників, їх індивідуальних, вікових, соціальних та рольових особливостей. У дослідженні Н. В. Накошної вивчено професійні соціально-перцептивні еталони держслужбовців як індивідуальну модель сприйняття, розуміння й оцінювання себе, інших, спільної діяльності та поведінки. М. М. Калашніковим розкрито специфіку механізмів соціальної перцепції у професійному спілкуванні державних службовців.

Операційно-діяльнісний компонент культури професійного спілкування державних службовців виражається у сформованості прогностичних, стратегічних, візуально-презентативних та етикетних умінь, які забезпечують прогнозування, моделювання, реалізацію, аналіз та оцінку ефективності професійного спілкування. У дослідженні М. М. Калашнікова виокремлено основні види ділового спілкування: пізнавальне, переконуюче, експресивне, сугестивне, ритуальне. Для кожного виду ділового спілкування дослідником визначено цілі, очікуваний результат, умови організації, комунікативні форми, засоби і способи. У роботі М. Н. Богомолової, І. Ю. Васильевої, Л. В. Комарової описуються конкретні технології комунікації, комунікативні навички й уміння, спрямовані на розвиток комунікативної компетентності державних службовців. В. Є. Зарайченко, О. В. Лавренко та А. А. Лавренко проаналізовані норми етикету професійного спілкування державних службовців.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розробок у даному напрямку. Культура професійного спілкування державних службовців має наступну структуру: особистісно-мотиваційний компонент; інформаційно-мовленнєвий компонент; перцептивно-когнітивний компонент;

операційно-діяльнісний компонент. Означена структура враховуватиметься нами при організації та проведенні констатувальної й формувальної частин експерименту з розвитку культури професійного спілкування державних службовців.

Література

1. Рембач, О. О. Формування культури ділового спілкування майбутніх міжнародників-аналітиків у вищих навчальних закладах [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ольга Олександрівна Рембач ; Кіровоградський державний педагогічний університет ім. В. Винниченка. – Кіровоград, 2005. – 20 с.

2. Улунова, Г. Є. Культура професійного спілкування»: проблема визначення поняття [Текст] // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки : зб. наук. праць. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. – № 31 (55). – С. 193–199.

УДК 37.03:613:364-43-057.87

О. Л. ФАЙЧУК
Чорноморський державний університет ім. Петра Могили

НЕОБХІДНІСТЬ ФОРМУВАННЯ ВАЛЕОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

На сучасному етапі в епоху соціально-економічного розвитку в Україні постала потреба у реформах освітньої системи, професійної підготовки фахівців високої кваліфікації та вирішення багатьох соціальних проблем. Особливої трансформації зазнає зміст підготовки соціальних працівників. Адже соціальна робота, як професійна діяльність, призначена надавати компетентну соціальну допомогу різним верствам населення, сприяти гуманізації соціокультурного середовища існування, підвищувати ефективність соціалізації підростаючого покоління, проводити превентивну діяльність у сфері здорового способу життя. Дана проблема набуває особливої значущості у зв'язку з трансформаційними процесами сучасного українського суспільства, прискореними темпами соціально-економічного розвитку, негативними наслідками практичної діяльності людини у довкіллі, тенденціями щодо зростання захворюваності молоді, масовим поширенням шкідливих звичок у молодіжному середовищі, знеціненням індивідуального й суспільного здоров'я в ньому, погіршенням екологічної ситуації в Україні.

Сьогодні розвиток валеологічної культури є новим напрямком в системі освіті, що займає одне з провідних місць у вирішенні проблем збереження здоров'я молодого покоління. Науковці зазначають, що від рівня сформованості валеологічної культури залежить збереження та відтворення здоров'я людини, яке включає не тільки певну систему знань про здоров'я, а й відповідну поведінку щодо його збереження і зміцнення, тому входить в систему важливих людських цінностей та є складовим компонентом загальної культури особистості.

Значущість визначення місця валеологічної культури у професіоналізмі майбутнього соціального працівника багато в чому обумовлена тим, що протягом останніх років поширюються такі соціально негативні явища, як ранні статеві стосунки, токсикоманія, наркоманія, тютюнокуріння, алкоголізм, розповсюджується ВІЛ-інфекція, туберкульоз, гепатит та інші небезпечні захворювання. Адже саме соціальний працівник має своїм професійним завданням профілактику даних негативних явищ та боротьбу з ними, надання допомоги тим, хто страждає від цих негативних тенденцій.

Дослідження проблеми валеологічної культури в цілому та здорового способу життя, зокрема, доводять, що самі медицина та валеологія не здатні вирішити завдання здоров'язберігаючого характеру. Адже не менш важливим фактором є необхідність формування культури здоров'я, створення відповідних умов для розвитку здоров'я, мотивація здорового способу життя, проведення соціальної консультації та інформування, що реалізуються саме в діяльності соціального працівника. Саме тому питання формування валеологічної культури соціальних працівників набуває особливої актуальності. Адже валеологічна культура соціального працівника передбачає не лише наявність високого рівня сприйняття людиною її здоров'я та здорового способу життя, а й є складовою його професіоналізму, тобто системою знань, вмінь і навичок валеологічної діяльності.

У цьому контексті серед чинників формування валеологічної культури у науково-технічній, соціально-економічній, гуманітарній, природничих галузях пріоритет належить освітній. Саме в умовах навчально-виховного процесу можливе створення відповідних педагогічних умов ефективного формування валеологічної культури майбутніх соціальних працівників, які в свою чергу мають реалізовувати валеологічні знання по відношенню до кожної особистості у свої професійній діяльності.

Саме тому окреслена тематика знайшла своє відображення у наукових дослідженнях останніх десятиліть. Зокрема, питання теорії і методики професійної підготовки майбутніх соціальних працівників знайшли свої відображення у роботах М. Галагузової, І. Звєрєвої, А. Капської, Л. Тюпті та ін. Значущість

проблеми формування валеологічної культури, валеологічної освіти досліджували Т. Бойченко, І. Брехман, Е. Вайнер, Л. Дихан, В. Колбанов, Н. П'ясецька, С. Симоненко та ін. Проте власне питання формування валеологічної культури майбутніх соціальних працівників не знайшло достатнього відображення у науковій літературі.

На основі аналізу спеціальної літератури можна дійти висновку, що, незважаючи на багаточисленні та різноманітні публікації, проблема формування валеологічної культури не має достатнього теоретичного обґрунтування. При цьому необхідність формування валеологічної культури майбутніх соціальних працівників, збереженні та укріплення їх здоров'я обумовлюється об'єктивною необхідністю суспільства в підготовці фізично витриманих, мобільних, конкурентоспроможних спеціалістів соціальної сфери, готових до якісної професійної діяльності.

Слід зазначити, що до теперішнього часу зміст поняття «валеологічна культура» трактується неоднозначно. Але багатьма дослідниками визнається необхідність існування даного виду культури. Проведемо аналіз даного поняття.

На думку А.Горшкова, при аналізі поняття «валеологічна культура», необхідно виокремити дві грані цього терміну:

– валеологічна культура як загально-філософська категорія, що характеризує специфіку взаємодії людини і суспільства і збереження і укріплення здоров'я в різні історичні епохи. Вона виражається через такі поняття, як валеологічна свідомість, валеологічний світогляд, валеологічне мислення, загальнолюдські гуманістичні ідеї, переконання та принципи, способи пізнання ті діяльності, норми і правила.

– валеологічна культура як інтегративна особистісна якість індивіда, що характеризується його поведінкою і діяльністю, що ґрунтуються на світогляді. Цей індивідуальний світогляд пов'язаний з індивідуальними уявленнями про світогляд, системою особистісних цінностей ті цільових установок особистості. Індивідуальний світогляд формує ціннісне ставлення ті мотиваційну сферу, що являється основою направленості особистості [2, с. 73].

Сучасний російський дослідник Д. Колесов вважає, що валеологічна культура – це «культура формування правильного ставлення до здоров'я, заснованого на даних, отриманих в рамках педіатрії, фізіології, психології, суспільних наук» [4, с. 15].

Автори книги «Валеологія: матеріали для вивчення курсу» М. Романцов та Н. Терехова дають наступне визначення валеологічної культури: «це теорія і практика формування, збереження ті украплення здоров'я індивіда» [5, с. 24].

Автор багатьох валеологічних праць Е. Вайнер вважає, що «валеологічна культура виступає результатом валеологічної освіти та передбачає знання індивідом своїх генетичних, фізіологічних і психологічних можливостей, методів і засобів контролю, збереження і розвитку свого здоров'я, вміння розповсюджувати свої знання на оточуючих» [1, с. 26].

Російський дослідник в галузі валеологічної освіти В. Колбанов наголошує, що під валеологічною культурою особистості слід розуміти «не лише валеологічну обізнаність, але й динамічний стереотип поведінки, вироблений на основі істинних потреб, що сприяють здоровому способу життя, що визначає обережне ставлення до здоров'я оточуючих» [3, с. 132].

Підсумовуючи дані визначення можна стверджувати, що валеологічна культура соціального працівника – це складова його загальної культури, що проявляється в знаннях, цінностях, мотивах та валеологічній діяльності щодо оздоровлення себе і суб'єктів своєї професійної діяльності. Валеологічна культура соціального працівника характеризується активною і свідомою пропагувально-просвітницькою діяльністю, спрямованою на передачу знань, прищеплення вмінь і навичок раціональної організації життєдіяльності. Стає зрозуміло, що саме система вищої освіти має своїм основним завданням саме підготовку таких професіоналів соціальної роботи.

Література

1. Вайнер Э. Н. Валеология : учеб. для вузов / Э. Н. Вайнер. – М. : Флинта : Наука, 2001. – 416 с.

2. Горшков А. Г. Интегративный подход в формировании валеологической культуры студентов / А. Г. Горшков // VI Межуниверситетская научно-метод. конференция «Организация и методика учебного процесса, физкультурно-оздоровительной и спортивной работы» : материалы междунар. конф. – М. : Изд-во МГУ, 2000. – 272 с.

3. Колбанов В. В. Валеология: основные понятия, термины и определения / В. В. Колбанов. – Спб. : ДЕАН, 1988. – 232 с.

4. Колесов Д. В. Валеология – новое направление в педагогических науках / Д. В. Колесов // Биология в школе. – 1997. – № 2. – С. 5-19.

5. Романцов М. Г., Теренова Н. Г. Валеология: материалы к изучению курса / М. Г. Романцов, Н. Г. Терехова. – Калининград, 1997. – 44 с.

УДК 378

Т. Ю. ФУРМАН

Вінницький торговельно-економічний інститут
Київського національного торговельно-економічного університету

ОСОБЛИВОСТІ МОДЕЛІ ТА ДИДАКТИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ЕКОНОМІКИ ТА ПІДПРИЄМНИЦТВА

Досягнення високого рівня сформованості професійної компетентності в широкому значенні є стратегічною метою професійної освіти. На основі теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури та існуючої практики здійснення професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі економіки та підприємництва, ми дійшли висновку, що одним із шляхів підвищення ефективності процесу формування їх професійної компетентності є розробка та впровадження відповідних педагогічних умов, які б стимулювали в останніх розвиток ознак прояву кожного з компонентів професійної компетентності [4].

Такий підхід зумовив необхідність теоретично обґрунтувати та розробити модель формування професійної компетентності майбутніх фахівців у галузі економіки та підприємництва.

Моделювання можна розглядати в широкому (як моделювання будь-яких процесів) та вузькому значенні (як вивчення власне педагогічних процесів за допомогою побудови відповідних моделей) [5].

У педагогічних дослідженнях моделювання належить до типу емпірико-теоретичних загальнонаукових методів. Воно широко використовується при вивченні проблеми підготовки кадрів спеціалістів та потребує системного розгляду, з одного боку, професійної діяльності, до якої готують студентів (модель діяльності), з іншого боку – змісту освіти і навчання (модель підготовки) [3]. Сутність моделювання полягає у вивченні явища або об'єкта на моделі, що відображає суттєві, з точки зору мети дослідження, риси, якості, відносини або зв'язки оригіналу, а також розширює можливості дослідників і експериментаторів, оскільки дозволяє розповсюдити на оригінал здобуті на моделі результати [6].

Модель – створений з метою одержання і (або збереження інформації) специфічний об'єкт, який відбиває якості, характеристики і зв'язки об'єкта оригіналу будь-якої природи, суттєві для поставлених завдань [3].

Розробкою моделі спеціаліста займались О. Анісімов, Л. Виготський, Ю. Лавриков, Е. Смирнова та ін. В поняття «модель спеціаліста» різні вчені вкладають різний зміст. Більшість розробників цієї проблеми розуміють під моделлю спеціаліста аналог, що відображає основні характеристики досліджуваного об'єкту, яким є образ спеціаліста даного профілю, що не суперечить філософському визначенню моделювання [7]. Наприклад, Ю. Лавриков для побудови моделі спеціаліста пропонує встановити функціональну сутність спеціаліста, широту його професійного профілю, професіографічні характеристики, експертні оцінки та прогнози розвитку його діяльності на найближчу та віддалену перспективу, схеми навчальних дисциплін з урахуванням їх обсягу та співвідношення [7].

Відправними позиціями в розробці моделі формування професійної компетентності майбутніх фахівців у галузі економіки та підприємництва стали: розробка структури професійної компетентності майбутніх фахівців у галузі економіки та підприємництва у процесі вивчення економічних дисциплін; аналіз проблем формування та дослідження особливостей підготовки фахівців у галузі економіки та підприємництва у процесі вивчення економічних дисциплін; установлення рівнів, показників та критеріїв сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців у галузі економіки та підприємництва у процесі вивчення економічних дисциплін.

Враховуючи вищезазначене, а також думку Л. Волошко та В. Костенко, необхідно зазначити, що моделювання професійної компетентності майбутніх фахівців у галузі економіки та підприємництва вимагає врахування певних положень, а саме:

– по-перше, професійна компетентність повинна розглядатись як умова успішної соціалізації випускника закладу професійної підготовки, тому що рівень її сформованості дозволяє спрогнозувати ефективність виконання ним професійних функцій;

– по-друге, результати діяльності фахівця у галузі економіки та підприємництва, як у більшості професій, пов'язаних зі специфікою міжособистісних взаємовідносин, мають переважно внутрішній, функціональний характер, тобто залежать від його особистісних якостей і здібностей;

– по-третє, у даному випадку класична дидактична тріада, «знання, уміння, навички» майбутнього фахівця є критерієм вузько нормативної діяльності, його «обмеженої» компетентності. Без урахування професійної позиції (що є не лише результатом професійної підготовки, а й рівнем розвитку його професійної самосвідомості, самооцінки, професійно значущих особистісних якостей і здібностей), на нашу думку,, неможливо визначити рівень його компетентності. Тому професійна компетентність майбутніх фахівців у галузі економіки та підприємництва повинна розглядатись у взаємодії всіх її компонентів (когнітивного, ціннісно-мотиваційного, операційно-діяльнісного) [1; 2].

Більшість складових структури професійної компетентності майбутніх фахівців у галузі економіки та підприємництва, на нашу думку, формується під час фахової підготовки, зокрема, у процесі вивчення економічних дисциплін, що забезпечує майбутньому фахівцю можливість приймати ефективні рішення в процесі професійної діяльності.

Нами було створено модель формування професійної компетентності в майбутніх фахівців у галузі економіки та підприємництва, в основу якої покладено елементи структури формування професійної компетентності. Авторська модель має складну структуру, оскільки в її основі сконцентровано розгляд трьох взаємопов'язаних складових: структури професійної компетентності майбутніх фахівців у галузі економіки та підприємництва, педагогічних умов формування професійної компетентності, а також моніторинг сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців у галузі економіки та підприємництва.

Метою функціонування моделі є формування професійної компетентності майбутніх фахівців у галузі економіки та підприємництва. Зазначені педагогічні умови впливають на процес формування професійної компетентності. Будь-яка умова впливає на формування всіх компонентів професійної компетентності. У процесі реалізації усіх педагогічних умов поетапно формуються рівні сформованості професійної компетентності від низького до високого.

Названі вище елементи моделі взаємопов'язані між собою і відрізняються ступенем динамічності, стійкості, значущості і механізмами формування, відображають упорядковану сукупність і послідовність методів і процесів, які забезпечують реалізацію проекту дидактичного процесу у ВНЗ та досягнення діагностованого результату.

Функціонування моделі формування професійної компетентності майбутніх фахівців у галузі економіки та підприємництва організується на загальних (притаманні будь-якій цілісній дидактичній системі) та специфічних (відповідають засадам компетентнісного підходу) принципах, що покладені в основу створення даної моделі.

Висновки. Реалізація моделі формування професійної компетентності майбутніх фахівців у галузі економіки та підприємництва в процесі вивчення економічних дисциплін дала можливість більш ефективно організувати процес її формування та визначити перспективні напрями його удосконалення, забезпечила виявлення впливу визначених нами педагогічних умов на ефективність процесу формування професійної компетентності.

Література

1. Волошко Л. Б. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації у процесі вивчення медико-біологічних дисциплін : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Л. Б. Волошко. – Одеса, 2004. – 252 с.

2. Костенко В.А. Модель формування професійної компетентності молодшого начальницького складу кримінально-виконавчих установ / В. А. Костенко // Зб. наук. праць № 42 / гол. ред. В. О. Балашов. – Хмельницький : Вид-во Нац. академії Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького, 2008. – Ч. ІІ – С. 100–103.

3. Нейумин Я. Г. Модели в науке и технике: история, теорія, практика. – Л., 1984. – 189 с.

4. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Е. І. Хмелюк, А. В. Семенова [та ін.] ; за ред. З. Н. Курлянд. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2005. – 399 с.

5. Питання методики дидактичних досліджень. – К. : Вища шк., 1972. – 158 с.

6. Сеульська В. Є. Організаційно-педагогічні умови професійного навчання безробітних у професійно-технічних навчальних закладах : дис. …канд. пед. наук: 13.00.04 / В. Є. Сеульська. – К., 2005. – 237 с.

7. Тушко К. Ю. Особливості моделі та дидактичного забезпечення формування економічної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників у ВВНЗ / К. Ю. Тушко // Збірник наукових праць № 46 / гол. ред. В. О. Балашов. – Хмельницький : Вид-во Нац. академії Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького, 2008. – Ч. ІІ. – С. 147–149.

УДК 37.01:371.13

Н. В. ХВОРОСТОВСЬКА
Хмельницький національний університет

ЗМІСТ І ЗНАЧЕННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ УЧИТЕЛЯ

Проблема професійної підготовки учителя посідає одне з центральних місць у педагогіці вищої школи та педагогічній психології. Вагомими є дослідження, що стосуються структури педагогічної діяльності (Н. Кузьміна, М. Половнікова, О. Щербаков та ін.), педагогічних умінь та навичок (О. Абдуліна, Є. Бойко, М. Левітов, Н. Менчинська, О. Міщенко, О. Скрипченко, В. Сластьонін та ін.), педагогічних здібностей (Ф. Гоноболін, Є. Клімов, Н. Кузьміна, О. Леонтьєв та ін.), педагогічної майстерності та педагогічного такту (І. Зязюн, І. Синиця, М. Страхов та ін.), формування особистості майбутнього учителя та його професійних якостей (Ф. Гоноболін, Д. Ніколенко, В. Сластьонін та ін.).

Рівень професійної підготовки майбутнього педагога визначається сформованістю його професійно-педагогічних якостей, серед яких володіння комунікативними уміннями посідає особливе місце. Особливу

увагу на розвиток комунікативних умінь майбутніх фахівців звертають у своїх працях О. Березюк, І. Бруслова, В. Каплінський та інші розглядають умови та шляхи формування комунікативних умінь майбутніх учителів під час навчально-виховного процесу. Науковці М. Васильєва, Н. Стрельнікова, В. Штифурак та інші обґрунтовують комунікативні уміння як складову культури спілкування майбутніх учителів. Дослідженню психологічних аспектів формування комунікативних умінь майбутніх фахівців присвячено роботи В. Галузяка, В. Киричука, О. Коропецької та інших. У роботах М. Ісаєнко, В. Кручек, В. Наумова визначено шляхи вдосконалення комунікативних умінь майбутніх фахівців у різних галузях.

Але результати аналізу професійної діяльності молодих учителів дозволяють зробити висновок, що у зв'язку з недостатньою ефективністю практичної спрямованості навчання студентів рівень розвитку їх комунікативних умінь не відповідає сучасним вимогам.

Постановка проблеми. Хоча проблема оволодіння комунікативними уміннями останнім часом займає провідне місце у наукових дослідженнях, деякі питання ще потребують вивчення та узагальнення. Наприклад, слід здійснити систематизацію розрізненого фактичного матеріалу, нагромадженого в педагогіці та психології, а саме – узагальнити та уточнити зміст і значення комунікативних умінь майбутніх учителів.

Метою статті є: з'ясувати зміст і значення комунікативних умінь майбутніх учителів.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Згідно структурного підходу, відображеного в працях Н.Кузьміної, виділяються гностичний, конструктивний, організаторський і комунікативний компоненти професійної діяльності учителя. Але комунікативний компонент діяльності учителя як окремий її компонент можна виділити лише умовно, оскільки він пронизує всі типи діяльності учителя і є необхідною та обов'язковою частиною кожного з них, виконуючи інтегративну функцію. Крім цього, дослідження ролі і місця даного компоненту в професійній діяльності учителя дозволяє зробити висновок, що вона ніби розчиняється в єдиному комунікативному компоненті. Таким чином, поділяючи погляди В. Кан-Каліка, О. Леонтьєва, Н. Кузьміної, А. Бодальова, А. Мудрика та ін., ми вважаємо комунікацію соціально-психологічною основою навчально-виховного процесу. А відповідно, його успішність залежить від комунікативної компетентності педагога, яка передбачає володіння достатнім рівнем розвитку комунікативних умінь.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що існують різні підходи у визначенні змісту поняття «комунікативні уміння» (Н. Кузьміна, С. Бондаренко, Н. Косова, Н. Плешкова, Т. Шепеленко та ін.) та наявна індивідуальна варіативність наведених у дослідженнях комунікативних умінь (Б. Паригін, Ф. Гоноболін, Н. Кузьміна, О. Леонтьєв, Л. Савенкова, М. Васильєва, В. Каплінський та ін.). Існування різних поглядів на цю проблему обумовлене складністю комунікативної діяльності та різноманітністю ознак, визначених найбільш суттєвими і покладених авторами в основу визначення змісту і структури комунікативних умінь.

Так, Н.Кузьміна розглядає комунікативні уміння в контексті педагогічного спілкування і вважає, що вони виявляються в умінні встановлювати правильні взаємовідносини, перебудовувати їх відповідно до рівня учнів та їх вимог до власного розвитку [3].

Обмежує зміст категорії «комунікативні уміння» до уміння впливати на учнів перш за все словом С.Бондаренко [1].

Узагальненим критерієм сформованості комунікативної активності на поведінковому рівні, способом моделювання процесу спілкування і його регуляції вважає комунікативні уміння Н.Косова [2].

У свою чергу Н. Плешкова, ототожнюючи поняття «комунікативні уміння» та «уміння спілкування», приходить до висновку, що уміння спілкування – це оволодіння системою психічних та практичних операцій цілеспрямованої взаємодії в різноманітних умовах життєдіяльності [4].

За своїм змістом комунікативні уміння є властивістю особистості, заснованою на вольових якостях та характерологічних рисах, здібностях, – наголошує Т. Шепеленко [5].

Вказані визначення, на нашу думку, не взаємовиключають, а доповнюють одне одного.

На нашу думку, комунікативні уміння це – інтегрована властивість особистості, заснована на вольових якостях та характерологічних рисах, здібностях, які базуються на основі раніше отриманих знань та навичок спілкування.

Складовими комунікативних умінь майбутнього учителя є три компоненти:

– орієнтовний компонент (уміння визначати характер співрозмовника, його настрій; уміння читати експресію поведінки партнерів по спілкуванню, вірно, її тлумачити; уміння орієнтуватися у стосунках з учнями і між ними; уміння орієнтуватися в ситуації індивідуального спілкування з учнями);

– діяльнісний компонент (уміння переносити відомі знання і навички, варіанти рішення, прийоми спілкування до умов нової ситуації, трансформуючи їх відповідно до конкретного навчального матеріалу; уміння знаходити рішення комунікативної ситуації з комбінації вже відомих ідей, знань, навичок, прийомів; уміння використовувати невербальні засоби комунікації (жести, міміку, пантоміміку), паралінгвістичну та екстралінгвістичну систему знаків);

– прогностичний компонент (уміння встановлювати контакт у певній ситуації з учнем (групою учнів); уміння створювати нові способи і конструювати нові прийоми для рішення конкретної комунікативної ситуації; уміння прогнозувати конкретну комунікативну ситуацію).

Висновки. Успішність навчально-виховного процесу залежить від комунікативної компетентності педагога, яка передбачає володіння достатнім рівнем розвитку комунікативних умінь. Уточнення змісту

поняття «комунікативні уміння» та виявлені шляхом теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури комунікативні уміння потребують визначення критеріїв і рівнів розвитку комунікативних умінь у студентів.

Література

1. Бондаренко С. Л. Оптимизация коммуникативной деятельности учителя на уроке : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / С. Л Бондаренко. – К., 1976. – 23 с.

2. Косова Н. М. Формирование коммуникативной активности будущего учителя : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Н. М. Косова. – М., 1988. – 258 с.

3. Кузьмина Н. В. Способности, одаренность, талант учителя. – Л.: Знание, 1985. – 32 с.

4. Плешкова Н. И. Формирование умений педагогического общения у студентов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Н. И. Плешкова ; Киев. гос. ун-т им.Т. Г. Шевченко. – К., 1985. – 23 с.

5. Шепеленко Т. Л. Формирование коммуникативных учений студентов экономического университета в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т. Л. Шепеленко. – К., 1998. – 221 с.

УДК 378.147:316.6

Т. О. ХМУРИНСЬКА
Тернопільський національний педагогічний університет
ім. В. Гнатюка.

АНАЛІЗ СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ

Одним із показників успішності виконання майбутньої професійної соціально-педагогічної діяльності є рівень професійної підготовки студента. У зв'язку з розширенням сфери діяльності соціального педагога, ускладненням соціально-економічної ситуації, поглибленням розподілу обов'язків за функціональними критеріями, зростанням актуальності соціальної підтримки, захисту прав людини, та створенням умов для активної життєдіяльності кожної людини в демократичній державі відповідно, зростає значення якості професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів.

Відомо, що ефективність соціально-педагогічної діяльності значною мірою залежить від рівня професійної підготовки, теоретичних знань та практичних навичок соціального педагога, його умінь та здібностей встановлювати контакт з клієнтом і т.д. На нашу думку, найкращим показником якості соціально-педагогічної підготовки, перш за все, є ефективне виконання майбутньої професійної діяльності. Ми вважаємо, що критерієм запоруки ефективного виконання професійних обов'язків може стати високий рівень соціально-професійної зрілості майбутнього соціального педагога.

На думку М. Ємельянової, значення поняття «соціально-професійна зрілість соціального педагога» полягає у тому, що воно відображає зовсім нове явище, яке припускає розуміння соціально-професійної зрілості соціального педагога як цілісної системи, яка постійно розвивається, і складається з відносно самостійних підсистем (особистісна зрілість, соціальна зрілість, професійна зрілість і т.д.), що взаємопов'язані та взаємообумовлені єдиною цільовою, функціональною, змістовою детермінантою, орієнтованою на цілісний розвиток студента в процесі професійної підготовки [2, с. 37].

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про те, що проблема соціально-професійної зрілості майбутніх соціальних педагогів до сьогодні невирішена. На сучасному етапі розвитку педагогічних наук розкриваються такі поняття як: «особистісна зрілість» (П. Гальперін, П. Якобсон, К. Абульханова-Славська та ін.); «моральна зрілість» (А. Бєлкін, В. Несмєлов, А. Деркач); «психологічна зрілість» (Б. Анаьєв, А. Асмолов, А. Бодальов, К. Абульханова-Славська та ін.); «професійна зрілість» (Ю. Бардін, Ю.Кузнєцов, Т.Заславська, С.Наумкіна); окремі аспекти соціальної зрілості розкриваються у працях Л. Когана, С. Іконникової, В. Литовського, В. Радула, А. Реана, Є. Головахи та ін.).

Варто відмітити, що на сучасному етапі розвитку педагогічної науки питання соціально-професійної зрілості не набуло широкого висвітлення в наукових дослідженнях. Проте, виняток становить дослідження Ю. Кузнєцова, який дає визначення поняття «професійна зрілість» та розробив методику оцінки рівня професійної зрілості та її складових Проблему соціально-професійної зрілості у своїх дослідженнях розглядали такі українські дослідники як: Г. Яворська (формування соціально-професійної зрілості у курсантів), та частково зупинявся на розгляді питання формування соціально-професійної зрілості вчителів В. Радул.

«Соціально-професійна зрілість майбутнього соціального педагога не зумовлюється одними лише знаннями, уміннями та навичками щодо вільної орієнтації у професійній діяльності. Вона також передбачає професійну творчість, прагнення внести в професійну діяльність щось нове, оригінальне, власне», – відзначає О. Михайлов [4, с. 27-28].

Спочатку ми розглянули наукові точки зору щодо характеристики зрілої особистості. Так, Б. Ананьєв характеристиками зрілої особистості називає: розвинуте почуття відповідальності, потребу в турботі про інших людей, здатність до активної участі в житті суспільства та до ефективного використання своїх знань і здібностей, до психологічної близькості з іншою людиною, до конструктивного вирішення різних життєвих проблем на шляху до найбільш повної самореалізації. Зріла особистість, на думку науковця, – «сукупний стан високого розвитку фізіологічних, інтелектуальних, вольових, моральних, соціальних параметрів людини» [1, с. 66].

Зріла особистість, на думку Ф. Якобсона, має мати широке коло інтелектуальних умінь, відрізняється здатністю мислити критично; в емоційній сфері для неї характерні стійкість емоційних оцінок, уміння контролювати свої почуття і переживання, особистість у цілому стає більш інтегрованою [6, с. 141–149].

Наступним компонентом соціально-професійної зрілості є соціальна зрілість. Л. Коган характеризує соціальну зрілість особистості через виділені ним ступені зрілості які пов'язує з індивідуальним життєвим шляхом. Він виділяє три ступені зрілості які описує так: 1) досягнення початкового етапу соціальної зрілості (він пов'язаний з оволодінням професією, з виробленням активної життєвої позиції, освоєнням засад політичної і моральної культури, виробленням рис колективіста); 2) досягнення високої соціальної зрілості (особистість стає майстром своєї справи, бере активну участь в управлінні справами колективу і суспільства в цілому); 3) найвищий ступінь соціальної зрілості (пов'язано з усебічним гармонійним розвитком особистості, з універсалізмом її професійної діяльності, з перетворенням особистості на справжнього ватажка мас) [3].

Дещо за іншими критеріями соціальну зрілість визначає К. Платонов. Науковець, перш за все, ступені зрілості визначає за віковою ознакою. К. Платонов мінімумом соціальної зрілості особистості називає наявність усвідомлення людиною свого місця серед інших людей, прийняття особистістю соціальних норм, що визначають її здатність усвідомлено, активно і самостійно брати участь у житті суспільства, до якого вона належить, і наявність усвідомленого прагнення до самовдосконалення [5, с. 37].

У науковій літературі прослідковується тісний взаємозв'язок та взаємообумовленість між соціальною та професійною зрілістю. Деякі науковці професійну зрілість виділяють як домінуючий компонент у структурі соціальної зрілості, оскільки професійна діяльність особистості, як універсальний засіб її життєдіяльності, визначає і соціальну сутність людини.

Розуміння професійної зрілості як якості особистості тісно пов'язується з якісними характеристиками людини, такими, як: активна життєва позиція, прагнення до саморозвитку, світоглядна і моральна відповідальність, самостійність, здатність до здійснення предметно-практичної діяльності.

Професійна зрілість, як вважає Ю. Кузнєцов, це – «психологічний підсумок розвитку особистості в професії, результат цілеспрямованого, свідомого удосконалювання і спеціалізації її психічних функцій – інтегральна системна властивість особистості, яка, виявляючись, розкриває її внутрішній зміст і якісну визначеність через такі свої генетичні елементи, як професійні здібності – особливу, що має фізіологічні передумови, чутливість до способу професійної життєдіяльності; професійну компетентність – ступінь усвідомлення особистістю своєї професії; професійну вмілість, систему загальних і спеціальних професійних умінь» [5, с. 44].

Аналізуючи структурні характеристики соціально-професійної зрілості важливим є припущення М.Ємельянової, про те, що: «професійна зрілість – являє собою систему, змістовно-смислову єдність особистісних, академічних і соціальних якостей студента випускника, яка розвивається у соціально-педагогічному освітньому процесі, забезпечуючи йому успішну самореалізацію в професійній діяльності, соціалізацію і гармонізацію з оточуючим середовищем» [2, с. 136].

Як якість особистості професійна зрілість дозволяє структурувати, регулювати і управляти внутрішньою і зовнішньою власною життєдіяльністю, зберігати психологічну рівновагу; передбачає стійку мотиваційно-ціннісну професійну спрямованість і соціальну готовність до виконання багатопрофільної соціально-педагогічної діяльності [2, с. 142].

Таким чином соціально-професійна зрілість, як якість особистості у широкому значенні – це перш за все, показник її індивідуальних особливостей, характеризуючи особистість як розпорядника душевних, тілесних сил, здатного перетворювати власну життєдіяльність на предмет творчого результативного перетворення, адекватно оцінювати цілі, задачі, результати, здійснювати корекцію, рефлексію, самоконтроль у процесі життєдіяльності.

Ми вважаємо, що дослідження соціально-професійної зрілості є надзвичайно актуальним питанням у сучасній педагогічній науці, і тому потребує подальшого глибинного і ґрунтовного вивчення.

Література

1. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – М. : Наука, 1977. – 380 с.

2. Ємельянова М. А. Становление профессиональной зрелости социального педагога в образовательном процессе вуза : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / М. А. Ємельянова. – М. : РГБ, 2005.

3. Коган Л. Н. Человек и его судьба / Л. Н. Коган. – М., 1998.

4. Михайлов О. В. Формування соціальної зрілості студентів економічного профілю : дис. … канд. пед. наук. – Кіровоград, 2000.
5. Яворська Г.Х. Соціально-професійна зрілість курсантів вищих закладів освіти МВС України : монографія. – Одеса : ПЛАСКЕ ЗАТ, 2005. – 408 с., іл.
6. Якобсон Ф. М. Психологические компоненти и критерии становлення зрелой личности // Психологический журнал. - 1981. - Т. 2, № 4.

УДК 35.014

Л. Г. ЦИБУЛЬКО
Слов'янський державний педагогічний університет

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ

Аналіз психолого-педагогічної літератури, що розглядає проблеми професійної підготовки та специфіку праці вчителя показав, що поняття «професійна компетентність вчителя» науковці почали використовувати лише в кінці 80-х років минулого століття. До цього часу особистість вчителя не досліджувалася як суб'єкт педагогічної діяльності. Предметом вивчення були його окремі професійні знання, вміння, навички, якості як умова і засіб здійснення тих чи інших професійних функцій [3].

Сьогодні ми можемо стверджувати, що існує чотири напрями у визначенні змісту «професійна компетентність», а саме, прагматичний, освітній, загально-педагогічний і особистісний.

Прагматичний напрям обумовлений вирішенням задач, які пов'язані з процесом атестації вчителів, що запроваджена з метою стимулювання професійного зростання, підвищення кваліфікації, визначення продуктивності вчительської праці та розвитку творчої ініціативи, забезпечення соціального захисту працівників освіти через диференціацію заробітної плати. Задачами атестації є підвищення професійного рівня, управління якістю освіти для створення оптимальних умов розвитку особистості кожного вчителя, Вчителі, які пройшли атестацію отримують кваліфікаційну категорію, яка відповідає нормативним критеріям рівнів кваліфікації, професіоналізму, що забезпечує можливість вирішувати професійні задачі [2].

Атестація здійснюється на основі узагальнення результатів діяльності вчителів, експертної оцінки рівня кваліфікації, професійної компетентності, продуктивності і якості педагогічної діяльності [2, с. 134]. Необхідно зазначити, що професійна компетентність виступає головним показником професіоналізму вчи теля, якого атестують оскільки, рівні професіоналізму; вміння, майстерність, творчість, новаторство – все це складові професійної компетентності. Саме тому вона (компетентність) є предметом оцінювання. Для її діагностики та моделювання розробляють і пропонують різні концептуальні підходи. Визначаються критерії і форми оцінювання, пропонуються оптимальні умови проведення кваліфікаційних екзаменів і експертиз з метою отримати об'єктивні показники.

Щодо освітнього напряму, то в цьому випадку професійна компетентність виступає як умова і засіб розвитку учнів у навчально-виховному процесі школи, як своєрідний гарант результативності педагогічної діяльності [3, с. 49]. Адже від рівня професійної компетентності педагога залежить його позиція в навчально-виховному процесі, а значить і освітній рівень, яким він може забезпечити своїх учнів, Іншими словами, від компетентності педагога залежить рівень освіченість його учнів.

У педагогічних концепціях гуманістичного спрямування освітяни минулого розглядали вчителя як посередника у процесі передачі загальнолюдських вартостей своїм учням, як захисника дитини і її прав. Вчитель визнавався повноцінним і рівноправним партнером свого вихованця і залишав за собою роль лідера. Вчитель в рамках своєї педагогічної компетенції здійснює відбір методів і засобів навчання, інтерпретує і представляє дійсність. Відомий грузинський педагог Ш. Амонашвілі зазначає, що вчитель-професіонал повинен знати, як відбувається розвиток його учнів, і робити все для того, щоб учні довіряли своєму вчителю і його педагогічним діям [112, с. 56].

Нормативно-функціональний напрямок розглядає вчителя як носія певних професійно-рольових функцій, який у процесі своєї професійної діяльності повинен в індивідуальному відшукати нормативне.

Згаданий напрямок концентрується не на особистості вчителя, а на функціях, які він виконує. Виділяють п'ять основних функцій вчителя:

– навчання (передача соціального досвіду):
– виховання (керівництво і допомога у розвитку особистості учня):
– оцінювання:
– консультування (допомога учням і батькам у вирішенні певних педагогічних проблем):
– інноватика (впровадження інноваційних навчальних і виховних технологій, критичне ставлення до нового) [4, с. 86].

Протягом останніх років інтенсивно розробляється загально – педагогічний зміст поняття «професійна компетентність». Більшість дослідників визнають, що метою педагогічної освіти є формування компетентності педагога. Однак вони не можуть визначитися щодо сутності професіоналізму. Якщо раніше

вища педагогічна школа готувала вчителя-предметника, то сьогодні розроблено і запропоновано еталон професіонала, який психологічно готовий до співпраці з учнями, вміє моделювати свою педагогічну діяльність, а процес навчання використовує як засіб розвитку своїх учнів [3].

Психолого-педагогічна література, що аналізує проблему професійної самоосвіти зазначає, що самоосвіта завжди є засобом збереження та підвищення професійної компетентності й базується на педагогічному самоаналізі [5].

Висновки. Підвищення рівня професійної компетентності має стати метою самоосвіти педагога. Рівень професійної компетентності дозволяє вчителеві визначити оптимальні для нього форми, зміст і стратегію самоосвіти. Професійна компетентність є критерієм самооцінки себе як професіонала. У цій якості вона існує та функціонує як одиниця професіональної самосвідомості. Саме цей аспект і складає особистісний зміст поняття професійна компетентність вчителя.

Література

1. Дунаєва О. М. Формування педагогічної креативності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. М. Дунаєва. – Вінниця, 2008. – 20 с.

2. Міщик Л. І. Теоретико-методичні основи професійної підготовки соціального педагога у закладах вищої освіти : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.05 / Міщик Людмила Іванівна. – Запоріжжя, 1997. – 358 с.

3. Професійна підготовка студентів педагогічних інститутів до виховної діяльності : [зб. наук. ст.] / М. М. Барахтян, О. В. Безпалько, А. І. Годлевська та ін. ; А. Й. Капська (ред.). – К. : ІЗМН, 1996. – 96 с.

4. Психолого-педагогічна підготовка фахівців у непедагогічних університетах : методологія та практика / В. А. Козаков, Д. І. Дзвінчук. – К. : ЗАТ «Нічлава», 2003. – 137 с.

5. Соціально-педагогічна підготовка вчителя / А. В. Іванченко, А. А. Сбруєва. – Житомир : ЖДПУ, 2000. – 112 с.

УДК 378.14

О. О. ЧОВГАН
Хмельницький національний університет

КУРАТОРСТВО ТА ЙОГО ПРОБЛЕМНІ АСПЕКТИ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Практика свідчить, що кураторство в умовах вищого начального закладу відіграє важливу роль у навчально-виховному процесі, зокрема у згуртуванні колективу студентської групи та вихованні і розвитку студентів [1–3]. Адже куратор студентської групи – це наставник і організатор, вихователь і консультант для студентів. Він повинен спрямовувати виховну роботу групи, розвивати у студентів активність, самостійність, ініціативу, почуття відповідальності та зацікавленості в навчанні. Результатом діяльності куратора є набуття молодою людиною соціального досвіду поведінки, формування національної самосвідомості, ціннісних орієнтацій і розвиток індивідуальних якостей особистості.

Результати нашого дослідження свідчать про те, що куратор реалізує низку важливих функцій, зокрема: діагностичну, прогностичну, посередницьку, охоронно-захисну, превентивну, евристичну. За своїм змістом діяльність куратора студентської групи має високу соціальну значущість і займає одне з центральних місць у державотворенні, формуванні національної свідомості і духовної культури українського суспільства. Вона є двобічною – спеціальною та соціально-виховною. Участь куратора в цьому процесі дозволяє розв'язувати безліч проблем (педагогічних, організаційних, методичних тощо), які можуть виникати у студентів. Серед них значне місце займає вирішення психологічних проблем як окремих студентів, так і студентських груп. Особливо складним є завдання кураторів на першому курсі, адже в цей час відбувається адаптація молоді до студентського життя, що викликає різні труднощі і зумовлені ними стреси практично у кожного студента.

Наші дослідження показали, що результативність роботи куратора обумовлена індивідуально-психологічними якостями особистості, насамперед, її відповідальністю. Низький рівень відповідальності спричиняє формальність у роботі куратора як наставника студентської групи. В результаті цього студенти залишаються наодинці зі своїми проблемами, в групі виникають конфлікти та негативний морально-психологічний клімат. Звідси виникає потреба суттєву увагу приділити питанням вивчення індивідуальної відповідальності куратора та шляхів її формування.

Нажаль, на сьогоднішній день проблема кураторства не є предметом глибокої зацікавленості дослідників, що негативно позначається на ефективності роботи куратора студентської групи. Зокрема відсутній алгоритм дій навчально-виховної діяльності куратора, не розроблена модель діяльності куратора, відсутні чіткі критерії та показники оцінки ефективності діяльності кураторів. Все це вказує на необхідність проведення окремого дослідження психологічних особливостей навчально-виховної роботи куратора студентської групи.

Література

1. Подоляк Л.Г. Психологія вищої школи : навч. посіб. [для магістрантів і аспірантів] / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко – К. : ТОВ «Філ-студія», 2006. – 320 с.

2. Красносільська Н. С. Підготовка майбутніх кураторів академічних груп до виховної роботи зі студентами [Електронний ресурс] / Н. С. Красносільська // Вісник психології і педагогіки **:** зб. наук. праць / Педагогічний інститут Київського університету ім. Бориса Грінченка, Інститут психології і соціальної педагогіки Київського університету ім. Бориса Грінченка. – Вип. 4. – К., 2010. – Режим доступу : http://www.psyh.kiev.ua

3. Ерошенкова Е. И. Формирование профессионально-ценностной установки будущего учителя в деятельности куратора студенческой группы : дисс. … канд. пед. наук : 13.00.08 / Е. И. Ерошенкова. – Белгород **:** Белгород. гос. ун-т, 2008. – 224 с.

УДК 37.06 : 377

І. В. ЧОРНОБАЙ
Хмельницький інститут соціальних технологій
Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна»

ОСОБЛИВОСТІ СПІЛКУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА З УЧНЯМИ ПТНЗ

Успіх у багатьох видах діяльності залежить від уміння спілкуватися. Це уміння особливо актуально для педагогічної діяльності, оскільки міжособистісне спілкування є основою педагогічного процесу і провідним засобом, за допомогою здійснюється реалізація завдань навчання і виховання.

Педагогічне спілкування в професійно-технічному навчальному закладі (ПТНЗ) є специфічним видом спілкування, особливості якого полягають в синтезі основних якостей таких видів спілкування, як: особистісно-орієнтоване, професійно-орієнтоване, соціально-орієнтоване, морально-орієнтоване. Його функції здійснюються на уроках теоретичного і виробничого навчання, позакласних заходах.

Специфіку педагогічного спілкування в професійно-технічному навчальному закладі розкривають дослідження Н. Лицис, Л. Шумської, В.Казанської, М. Таланчука, Л. Ларіонової та ін.

Вік учнів ПТНЗ за прийнятою віковою періодизацією – старший підлітковий і юнацький. На відміну від школи в училищі немає молодших і старших. Всі учні одного віку.

Як відомо, вікові особливості обумовлені не тільки біологічними закономірностями, але і, значною мірою, історією, соціально-економічними умовами життя, які останніми роками різко міняються: соціальне розшарування суспільства, відсутність більш-менш певної моделі життя, реальна загроза безробіття, зростання цінності будь-якої високооплачуваної роботи призводять до посилення духовної кризи підлітка, який вже зробив свій перший вибір в житті, на відміну від старшого школяра, у якого майбутнє ще неясне.

Психологічні особливості юнацького віку такі, як: інтенсивність процесу самовизначення, загострене бажання самоствердження, романтизм, зростання фізичних сил виражаються в прагненні учнів до таких видів діяльності, які допомагають зростанню усвідомлення свого психічного і соціального «я», створюють широкі можливості для спілкування.

До інших психологічних особливостей належать підвищена емоційність, відносна нестійкість нервової системи, підвищені домагання до того, що оточує, в одних самовпевненість (сам вирішив і сам прийшов вчитися в професійне училище), в інших – невпевненість (вирішили за нього тато з мамою, і що тепер буде в цьому закладі), переоцінку своїх можливостей, але в той же час гострий і допитливий розум, підвищена увага до етичних, життєвих проблем. Про дивовижну психологічну зіркість підлітка писав В. Сухомлинський: «Підліток – це дослідник не тільки явищ і закономірностей природи, але і моральних істин, дослідник людини, особливо уважно досліджує він педагога» [6, с.135] .

Період адаптації до нових умов навчання, усвідомлення виробничої залежності між людьми, спілкування в новому колективі – для багатьох учнів протікає дуже складно. Для них властиві психологічна готовність стати краще, бажання змінити в оточуючих думку про себе, позбавитися від поганих думок про них, які склалися в школі, почати жити «по-новому».

Відчуваючи дефіцит спілкування з боку шкільних вчителів і близьких, тобто відчуваючи «сенсорний голод», хоча поняття сенсорної депривації відноситься, головним чином, до маленьких дітей, з приходом в навчальний заклад учні сподіваються отримати необхідну увагу з боку нових дорослих – педагогічних працівників ПТНЗ .

Також для професійного навчального закладу характерна наявність досить великого відсотка учнів «групи ризику» з патологічними особливостями характеру, поведінки, що розвинулися унаслідок неправильного виховання або наявності психотравмуючих ситуацій, із спадковістю, обтяженою наркологічними і психічними захворюваннями, сімей зі складною морально-психологічною атмосферою, з відсутністю належного досвіду моральної поведінки і відповідної переконаності в його необхідності.

Соціальні знання учнів неадекватні набутому досвіду. У багатьох із них втрачена перспектива, віра в свої сили. Ні сім'я, ні школа не намагалися розкрити безумовно наявні в них позитивні якості і стимулювати позитивну мотивацію їх поведінки [7, с. 93].

Ці обставини і визначають особливості спілкування соціального педагога з учнями:

1. Зміна ситуації спілкування, прояв в ній елементів новизни, невластивих спілкуванню в школі. (Нові педагоги, учні, нове мікросередовище, нова діяльність).

2. Спілкування учнів з педагогами протікає в умовах яскравого вираженій потребі адаптації до умов ПТНЗ. Необхідна система зовнішніх дій на кожного учня по забезпеченню йому найбільш сприятливих умов у всіх видах навчальної і виробничої діяльності для подолання соціально-психологічного феномена дезадаптації.

3. Розширення сфери спілкування і виховання за рахунок включення учнів у виробничу діяльність. Учні спілкуються не тільки з педагогами закладу, але і з наставниками виробництва, з членами виробничої бригади, в якій учні беруть на себе конкретні зобов'язання.

4. Яскраво виражена потреба по-різному організувати спілкування з учнями залежно від їх мотивації приходу в навчальний заклад. Одна група учнів характеризується яскраво вираженим бажанням набути професію, інша не має такого. Мотивація праці, як провідного виду діяльності, в професійному училищі – одна з головних особливостей в спілкуванні.

5. Звуження можливості повсякденного спілкування педагога з учнями у зв'язку з періодичними змінами видів і сфер діяльності, в якій зайняті учні. (Учні йдуть на виробництво на 2-3 дні в тиждень або на практику на 1,5-2 місяці). Повернувшись в заклад, маючи життєвий досвід, учні по-новому сприймають вимоги викладачів і майстрів, порівнюють те, що вони говорять, чому учать, з тим, що вони бачили на виробництві.

6. Спрямованість спілкування викладачів професійно-технічних навчальних закладів з учнями на підготовку їх до спілкування у виробничому колективі. (Група розбивається на підгрупи залежно від розподілу по цехах і змінах, майстернях, при цьому учнів потрібно навчати правилам правильної організації свого робочого місця, дотримання дисципліни праці і т.д.).

7. При організації спілкування на уроці теоретичного навчання – опора на слабкого учня, оскільки у більшості учнів втрачені опорні знання і навички вчитися, є негативний учбовий досвід. Важливо змінити уявлення учнів про роботу на уроці, про свої можливості.

8. Наявність більшого в порівнянні з школою числа учнів, які потребують особливої уваги. У зв'язку з цим посилення елементів конфліктності в спілкуванні, обумовлених віковими, індивідуальними і соціальними особливостями учнів.

Зупинимося детально на останньому положенні, оскільки, на наш погляд, в процесі спілкування соціальних педагогів з учнями уміння передбачати конфлікти, вирішувати їх, знаходити їх джерела – головні якості соціального педагога, які сприяють продуктивному педагогічному спілкуванню.

Важкий підліток – це людина зі спотвореним, неадекватним відношенням до дійсності, з погано вихованим або невихованим відчуттям обов'язку і з невмінням співвідносити свої вчинки з позицією і інтересами колективу, відношенням до людей. Характер особистих відносин учня з вихователями, майстрами виробничого навчання і викладачами набуває тут важливого значення [5, с. 39].

Важливою фігурою в соціальному вихованні учнів ПТНЗ є соціальний педагог, який вирішує такі педагогічні завдання: формування в учнів необхідного відношення до колективу, його членів, цілей, діяльності; навчальні завдання, завдання індивідуального підходу тощо. Правильно організоване педагогічне спілкування сприяє успішному вирішенню цих завдань. Якщо умови сприятливі, то вони сприяють позитивному впливові на учня, якщо умови несприятливі, то впливу не відбувається, або навіть носить негативний характер.

Особливістю відносин соціального педагога з учнями є те, що не завжди він може постійно здійснювати виховний вплив на групу. Особливо це ускладнюється на 1 і 2 курсі, коли групи йдуть на практику на 2-3 дні в тиждень або на суцільну практику на 1,5–2 місяці. Попрацювавши у виробничому колективі, учні повертаються в училище, набувши нового досвіду взаємин з людьми, іноді нових поглядів на життя, на своє місце в цьому житті, стають самостійнішими. Велика самостійність може розвинути в підлітка відповідальне відношення за себе і доручену справу, а може привести до протиправної поведінки [5, с. 56].

Висновки. Специфіка професійно технічного навчального закладу як виховної системи визначається, передусім, його призначенням – підготовка підростаючого покоління кваліфікованих робітників. І соціальному педагогу потрібно докласти багато зусиль для досягнення взаєморозуміння у спілкуванні з учнями ПТНЗ, адже цього залежить правильне формування поведінки учнів, розвиток моральних якостей їх особистості.

Література

1. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання / І. Д. Бех. – К., 1998. – 204 с.

2. Дербеньова А. Г. Адміністратору школи. Тренінг з розвитку комунікативності вчителів / А. Г. Дербеньова, А. В. Кунцевська. – Х. : Вид. група «Основа», 2009. – 191 с.

3. Мудрик А. В. Индивидуальная помощь в социальном воспитании / // Новые ценности образования. – 1996. – Вып. 6. – С. 51-56.

4. Поляков С. Д. Технологии воспитания: учеб.– метод. пособие / С. Д. Поляков. – М.: Владос, 2002. – 143 с.

5. Селевко Г. К. Программа педагогической коррекции трудновоспитуемости подростков / Г. К. Селевко, Ю. Ю. Черво. – М. : ЦСП РАО, 1997. - 48 с.

6. Сухомлинський В. О. Виховання і самовиховання. Вибрані твори. У 5-ти т. / В. О. Сухомлинський. – К., 1977. – Т. 5. – С. 229 – 239.

7. Ярова Л. О. Самовиховання дітей та підлітків у системі скаутизму : Дис. … канд. пед. наук / Л. О. Ярова. – Кіровоград, 2000. – 152 с.

УДК 378.147

В. П. ЧОРНОУС
Рівненський економіко-гуманітарний та інженерний коледж

ТВОРЧІСТЬ ЯК СИСТЕМНИЙ ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

На сучасному етапі розвитку суспільства, який позначений перетвореннями в системі освіти України, а також інтеграцією до світового освітнього простору, проблема творчої діяльності педагога початкової школи є однією із найбільш актуальних. Освіченість, інтелект, духовність, моральне здоров'я, творчий потенціал, професіоналізм стають на сьогодні і визначальними умовами успіху людини зокрема, і передумовою прогресу суспільства загалом. Попри сказане, вирішувати все складніші завдання, що постають нині перед школою, має змогу лише висококваліфікований учитель, який може творчо працювати.

На розвиток творчої активності та динаміку особистої, професійної зрілості студента у вищому навчальному закладі перш за все впливають педагогічні чинники (мотивація, система навчання), з якими тісно взаємодіють соціальні (визнання інноваційної діяльності в суспільсті, соціальні тенденції учбового колективу), психологічні (творчий рівень інтелектуальної активності, лідерські якості, самооцінка, самоорганізація) чинники, тому творчість є системним чинником майбутнього фахівця.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких описано розв'язання даної проблеми, показав, що творчість як характеристика особистості сучасного фахівця дістала психологічне обгрунтування у працях В. Андреєва, Д. Богоявленської, Л. Виготського, В. Моляко, Е. Торренса та ін. Педагогічні дослідження В. Загвязинського, В. Кан-Калика, М. Поташника, С. Сисоєвої, Н. Кічук та ін. тлумачать педагогічну творчість як конкретизацію педагогічного ідеалу вчителя у системі завдань, які розв'язує вихователь кожну хвилину в конкретних умовах реальної педагогічної праці.

На сучасному етапі розвитку суспільства проблема творчості є особливо важливою з огляду на те, що саме такі поняття як талант і творча обдарованість особистості є на сьогодні умовою та одним із визначальних чинників не тільки інтенсивного економічного розвитку держави, але й фактором національного престижу. Відтак, перераховані вище дослідження детермінують необхідність подальших наукових пошуків у ракурсі проблеми удосконалення професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкових класів у контексті формування педагогічної творчості як основи, що визначає професійну компетентність фахівця. Відтак, академік І. Зязюн стверджує: «Творча діяльність стає засобом інтенсивного розвитку інтелектуальних здібностей і особистісних якостей людини» [2, с. 5].

Творчість є необхідною складовою праці вчителя початкових класів. Без творчого підходу загалом неможливий педагогічний процес і подальше навчання учнів, адже від того, як учитель буде навчати учнів у молодшому шкільному віці, залежить рівень їхнього навчання у середній та вищій школі.

Спектр професійних якостей творчого вчителя початкової школи можна визначити так:

– характерологічні особливості особистості: стан професійної орієнтованості особистості; соціальні та професійні властивості особистості;

– педагогічні здібності: комунікативні; перцептивні; конструкторські; організаторські; пізнавальні; експресивно-мовні; креативні;

– індивідуальні педагогічні якості: педагогічне спрямування психічних процесів: бажання, воля, темперамент, рефлексія.

Специфіка педагогічної творчості окреслена спільністю не тільки з художнім, але й із науковим: учитель початкової школи дає науковим фактам, гіпотезам, теоріям «нове життя», відкриваючи останнім шлях до розуму і серця своїх учнів. Втім, творчість – важлива умова становлення самого педагога, його самопізнання, розвитку і розкриття як особистості, тобто творчість уможливлює розвиток здібностей, є підґрунтям педагогічної талановитості учителя початкових класів. Крім того, винятковість діяльності педагога початкової школи полягає в тому, що він бере участь у творчому акті – витворенні нової людини. Особлива ж відповідальність учителя початкової ланки освіти детермінована потребою формування людини з високими інтелектуальними, моральними та фізичними якостями. Зокрема, О. Морозов вважає, що педагог

як творча особистість не відбудеться, якщо у нього не будуть сформовані такі характеристики, як цілеспрямованість, наполегливість, витримка, рішучість, ініціативність, самостійність, сміливість, організованість [5, с. 22].

Робота вчителя початкових класів спрямована на вивчення потреб молодших школярів, а тому його діяльність відзначається такими характеристиками, як вірогідність праці в різних типах шкіл, самостійний вибір ним підходу до навчання молодших школярів, а також обрання типу навчального плану відповідно до різновидів навчальної програми, підручників. Відтак, за умов творчого підходу до викладання можна реалізувати завдання початкової школи.

Отже, творчість мислиться найбільш істотним аспектом діяльності педагога, а це детермінує потребу орієнтування на оволодіння передовими педагогічними технологіями, на використання предметних знань для більш ефективного виховання і розвитку особистості, формування цілісної картини світу, здатності до життєвого самовизначення. Для того, щоб формувати творчу особистість у процесі навчання, кожен учитель повинен знати особливості творчого процесу, уміти діагностувати рівень розвитку творчості учнів, знати сучасні організаційні форми, шляхи і механізми становлення творчої особистості як системи якостей, щоб уміти виховувати такі якості у своїх учнів.

Література

1. Богоявленская Д. Б. Пути к творчеству. Новое в жизни, науке, технике / Д. Б. Богоявленская // Сер. «Педагогика и психология». – № 10. – М. : Знание, 1981. – 96 с.

2. Зязюн І. А. Гуманізм пізнавальної діяльності / І. А. Зязюн // Гуманізація та гуманітаризації професійної освіти. – К., 1996. – С. 3–8.

3. Кічук Н. В. Формування творчої особистості вчителя / Кічук Н. В. – К. : Либідь, 1991. – 96 с.

4. Моляко В.О. Творчий потенціал людини як психологічна проблема / В. О. Моляко // Психологія суспільства. – 2007. – № 4. – С. 6–10.

5. Морозов А. В. Формирование креативности преподавателя высшей школы в системе непрерывного образования : дис. … доктора пед. наук : 13.00.08 / Морозов Александр Владимирович. – М., 2004. – 445 с.

УДК 378.147

Н. В. ШАВРОВСЬКА
Черкаський національний університет
ім. Богдана Хмельницького

ВИКОРИСТАННЯ НЕСТАНДАРТНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ВНЗ

Реформування вищої освіти висуває нові вимоги перед викладачем, тепер він виступає не в якості транслятора знань, а в якості координатора. Такий підхід вимагає зміни форм роботи. Один із шляхів – використання нетрадиційних формі і методів навчання, їх урізноманітнення, посилення ролі самостійної роботи студентів. Більшість студентів необхідно вчити працювати самостійно.

Особистість викладача неповторна. У його професійній діяльності, виборі методів навчання необхідним є опиратися на психологічні особливості сучасного студентства:

– інтелектуальний розвиток молоді, в якому спостерігається поверхова обізнаність у певних колах питань, відсутність глибини знань. Часто у молодих людей відсутня критичність сприйняття пропонованої інформації. Поряд з цим характерними рисами є те, що поставлені завдання досить швидко виконуються (за рахунок комп'ютерних ігор, Інтернету), креативність мислення, оригінальність, схильність до нестандартних рішень;

– фізичний розвиток: сучасна молодість не завжди випромінює красу і здоров'я – за ними часто приховуються слабке здоров'я та хвороби;

– особистісний розвиток: у даному аспекті сучасній молоді властива песимістична налаштованість на майбутнє (іноді навіть приреченість), труднощі із визначенням сенсу життя, слабка мотивація до праці, присутній страх самотності, не сумісний з успіхом. Нині юнаки та дівчата потребують віри, зокрема, віри у себе, проте амбітні – заявляють високий рівень домагань;

– громадянська позиція: більшість молодих людей розуміє необхідність бути свідомим громадянином, проте досить суперечливо тлумачить роль влади у житті суспільства;

– міжособистісні стосунки: представники сучасної молоді чутливі до неправди, скептичні, тонко розуміють підтекст; з одного боку розкуті, з іншого – мають достатньо комплексів; часто проявляють залежність від думки інших, від моди; мають труднощі з розумінням власних почуттів.

Для ефективного здійснення освітнього процесу викладачеві доцільно розуміти психологічні потреби студентства, які є дещо суперечливі: необхідність визнання; потреба структурування часу; очікування заохочення; бажання отримати позитивний результат при мінімальних зусиллях; прагнення бути собою за будь-яких обставин; самоствердження через виділення з-поміж інших; намагання бути помітним,

страх «не бути». Переконання та примус як засоби психологічного впливу відносно сучасної молоді досить слабкі. Більшість молодих людей – незалежні (хоча дуже відносно), знають свої права та прагнуть їх дотримання, не особливо поважають старших (вважаючи, що їх час пройшов).

Завдання вищого навчального закладу – узгодити неповторність особистостей студента: фахівець має бути фізично та морально здоровий, з почуттям патріотизму. Це стає можливим шляхом кропіткої роботи педагогів ВНЗ. Перед викладачем постає завдання навчити майбутніх фахівців думати, висловлювати, оцінювати, вирішувати, діяти.

Щоб педагогічне спілкування між викладачем та студентом було конструктивним на кожному етапі взаємодії, викладачеві треба володіти психолого-педагогічною культурою спілкування, а саме:

– знати психологію студентського віку та особливості конкретної студентської аудиторії;

– об'єктивно оцінювати поведінкові реакції, комунікативну активність окремих студентів, адекватно емоційно відгукуватися на них;

– вміти швидко організовувати аудиторію і привернути її увагу до змісту заняття (прийоми самопрезентації і динамічного впливу), залучати до активної роботи всіх студентів;

– вибирати такий спосіб своєї поведінки, який найкраще б відповідав особливостям і психічному стану студентів;

– володіти прийомами стимулювання інтелектуальної ініціативи й пізнавальної активності студентів, організації діалогічної взаємодії;

– своєчасно коригувати свій комунікативний задум відповідно до реальних умов педагогічної взаємодії;

– аналізувати процес спілкування, встановлювати співвідношення мети, засобів і результатів комунікативної взаємодії.

У освітньому процесі залишаються традиційними заняття – завданням викладача є робити їх максимально активними. Позитивний клімат під час проведення занять має сприяти гуманізації, навчання має бути особисто-орієнтоване – опиратися на спостереження та вивчення індивідуально-психологічних особливостей.

На вибір форми проведення навчальних занять у ВНЗ впливає зміст матеріалу та майстерність викладача. Важливим фактором є опора на життєвий досвід студентів – завдяки такому підходу підвищується мотивація отримання нових знань. Використання нестандартних методів навчання у ВНЗ можна запроваджувати у цілком стандартних формах роботи:

Лекційне заняття – стислий виклад матеріалу, посилання на джерела, коментарі щодо джерел – викликають певну інтригу, підвищену зацікавленість викладеним матеріалом. Окрім інформаційної лекції, в ході якої пропонується матеріал для запам'ятовування, доцільно застосовувати різні види лекційних занять:

– лекція проблемного характеру – матеріал як ілюзія власного відкриття в науці. Протягом викладу навчального матеріалу викладач ставить проблемні запитання (чи запитання, які не мають однозначної відповіді);

– лекція-візуалізація (переосмислення матеріалу – застосування моделей, схем, таблиць, слайдів, кіно-, відеоматеріалів);

– лекція із запланованими помилками (лектор зумисне маскує типові помилки теоретичного, методичного, практичного характеру – слухачі в кінці заняття самостійно вишукують помилки – відбувається свого роду стимуляція, перевірка, постійно активізується увага студента під час заняття).

– лекція вдвох (два викладача представляють матеріал з різних точок зору – такий вид заняття допомагає не лише сприймати, а й оцінювати достовірність, практичну значущість, актуальність матеріалу, який сприймається).

Семінарське, практичне заняття – являють собою відтворення та можливість застосування матеріалу. При використанні інтерактивних методик навчальний процес відбувається за умови активної взаємодії всіх учасників: співнавчання, взаємонавчання. Вони дозволяють розвивати комунікативні навички, здатність самостійно і лаконічно висловлювати думки, проявляти терпимість до думок та суджень інших людей, критично оцінювати інформацію, працювати в колективі, різнопланово бачити проблему та шляхи вирішення, корегувати соціальний статус, досягати результату через взаємодію, оволодіти навичками самопрезентації. Прикладом є такі види роботи як «акваріум», «мозковий штурм», «мікрофон», «ажурна пилка», дискусія.

Евристичні методи навчання – навчання у вигляді особистих продуктів творчості. Вони складають три групи: *когнітивні* (метод символічного бачення, метод евристичних запитань, метод морфологічного аналізу, метод гіпотез, метод прогнозування), *креативні* (метод раптових заборон – певні об'єкти не можна використовувати, метод вигадок – створення раніше не відомого, метод аглютинації, метод гіперболізації), *організаційно-діяльнісні* (метод цілепокладання, методи взаємного навчання, метод рецензій, метод рефлексії, метод проектів).

Особливо цінною є використання таких форм роботи як взаємоперевірка та оцінювання знань – сприяє закріпленню власних знань, формує у студента позицію дорослого: відповідальність, формулювання критеріїв оцінки – структурування знань. Викладачеві варто пам'ятати, що помилки студентів мають виправляти самі студенти – це суттєво підвищує рівень уваги у процесі засвоєння матеріалу.

Самостійна робота полягає у роботі студента з інформацією, роботі з текстом: читання, складання плану, виділення головної думки абзацу, всього тексту, формулювання запитань, порівняння, доповнення, укладання словника термінів, визначення опорних символів, перекодування тощо.

Творчі завдання: створення міні-підручників, опорних схем, конспектів, проекти майбутнього тощо. Творчі завдання у найбільшій мірі сприяють розвитку професійних здібностей майбутніх фахівців.

У доборі нестандартних методів навчальної роботи зі студентами Важливо не захоплюватися формами!!! Чим різноманітніші форми, тим більше можливостей отримувати задоволення і досягати мети!!!

Література

1. Абрамова Г. С. Алгоритм работы психолога со взрослыми. / Г. С. Абрамова. – М. : Академический проект : Гаудеамус, 2003. – 204 с.

2. Аврамчук Л. А. Формування активної пізнавальної діяльності студентів / Л. А. Аврамчук // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 2. – С.122–125.

3. Дьяченко М. И. Психология высшей школы. / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, С. Л. Кандыбович. – Мн. : Харвест, 2006. – 416 с.

4. Мухина С. Л. Нетрадиционные педагогические технологии в обучении / С. Л. Мухина, А. А. Соловьева. – Ростов на Дону : Феникс, 2004. – 384 с.

5. Подласый И. П. Продуктивная педагогика / И. П. Подласый. – М. : Народное образование, 2003. – 496 с.

6. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи : навч. посіб. [для магістрантів та аспірантів]. / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – К. : ТОВ «Філ-студія», 2006. – 320 с.

УДК 378.147

С. В. ШЕПЕЛЮК
Чорноморський державний університет ім. Петра Могили

НАСТУПНІСТЬ В ОРГАНІЗАЦІЇ СИСТЕМИ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Принцип наступності – це один з основних психолого-дидактичних принципів, що передбачає тісні взаємозв'язки і перехід від простіших форм та видів навчання до складніших, що вимагає в свою чергу узгодженості, послідовності змісту, форм і методів навчання і виховання. Необхідність наступності в роботі пов'язаних між собою ланок навчання обґрунтована в працях Я.-А. Коменського, Й.-Г. Песталоцці, К. Ушинського, С. Русової.

У педагогіці існують різні підходи до визначення наступності в навчанні. Ряд дослідників уважають її загально педагогічним принципом (О. Андріянчик, С. Годник, Ю. Кустов, О. Мороз, В. Черкасов та ін.), інші – загально-педагогічною закономірністю (Н. Олейник, Д. Ситдікова та ін.), треті – методологічним принципом (О. Киверялг, В. Ревтовіч, Я. Умборг та ін.). Більшість сучасних дослідників розглядають наступність у навчанні як дидактичний принцип (С. Годник, Ю. Кустов, О. Кухта, О. Киверялг, М. Махмутов, З. Михайлов та ін.). О. Киверялг і З. Михайлов пишуть, що наступність як дидактичний принцип характеризується такими якостями: загальність, дидактичність, взаємозв'язок і взаємопроникнення з іншими принципами, наприклад, науковості та доступності, профспрямованості тощо.

У силу особливостей історичного розвитку, соціальна робота та освіта в цій сфері в Україні перебувають на етапі подальшого розвитку, тому сьогодні одним з пріоритетних завдань є створення цілісної системи професійної підготовки кадрів в умовах багаторівневої і неперервної освіти. Важливим чинником функціонування такої системи є формування підсистеми практичної підготовки, що побудована на принципі наступності.

Наступність у системі практичної підготовки майбутніх соціальних працівників є одним з провідних чинників формування системи професійно важливих умінь, навичок та особистісних якостей, через оволодіння елементарними знаннями, вирішенням найпростіших завдань з поступовим їх ускладненням. Саме така практика дає можливість, починаючи з молодших курсів, уникнути проблеми відриву теоретичних знань від практичних, закріплюючи попередні набуті практичні вміння та навички у роботі з різними групами клієнтів. Ускладнення та розширення змісту, форм, завдань кожного наступного виду практики в процесі навчання студентів дає можливість глибше осягнути особливості майбутньої професійної діяльності, проблемних ситуації і шляхів їх вирішення, категорій клієнтів та можливих методів і технологій соціальної роботи з ними тощо.

Наступність в організації практики утворює простір для реалізації в педагогічному процесі єдиної, динамічної та перспективної системи оволодіння професійно важливими знаннями, вміннями та навичками. При цьому враховуючи індивідуальні особливості студентів, при підборі бази практики та категорій клієнтів, забезпечується природне і комфортне входження студентів в нові умови, що сприяє підвищенню ефективності навчання і виховання. За рахунок цього, студенти починають усвідомлювати цінність

соціальної роботи, навчаються розвивати професійні відносини з клієнтами в процесі надання допомоги, починають реалізовувати ідею відповідальності перед клієнтом, соціальною службою, громадою, зустрічаються з етичними дилемами та намагаються вирішувати їх, застосовують на практиці знання поведінки та задоволення потреб людини, про ресурси місцевої громади, встановлюють зв'язок своєї практичної роботи з підходами до оцінки її результатів.

Наступність у організації практики майбутніх соціальних працівників має будуватися на таких основних аспектах:

а) послідовності, взаємозв'язку та ускладненні змісту, форм і завдань практики;

б) педагогічних вимогах звітності та контролю за проходженням практики;

Для успішного управління педагогічним процесом за принципом наступності керівник практики від навчального закладу, насамперед, має правильно сприймати й усвідомлювати суть даного поняття, знати шляхи його реалізації, постійно працювати в напрямку вдосконалення шляхів та умов організації системи практичної підготовки студентів в умовах університету налагодження та розширення зв'язків з базами практики, встановлення тісних двосторонніх стосунків з практикуючими соціальними працівниками тощо.

До системи практичної підготовки соціальних працівників можуть входити різні види практики, наприклад, ознайомлювальна, волонтерська, профілактична, діагностична, патронажна, консультативна, стажерська, дослідницька тощо. Якщо студент ефективно засвоїть всі види практики, то буде вміти здійснювати соціально-педагогічний патронаж різних категорій населення; знати зміст, форми, методи та прийоми їх соціально-педагогічної підтримки. Використовуючи новітні методи соціології, психології, соціальної педагогіки та інформаційні технології зможе ефективно вирішувати проблемні питання клієнтів.

Висновки. Підсумовуючи, можна зазначити, що наступність в організації і проведенні практики студентів-соціальних працівників відіграє важливе значення у засвоєнні професійно важливих знань, умінь та навичок, становлення їх як майбутніх професіоналів, легшому входженні в колектив та адаптації до виробничих умов, розширенні можливостей реалізації їх як спеціалістів.

Література

1. Соловйов Ю., Чернишов О. Наступність між ланками освіти: реалії та перспективи [Електронний ресурс] / Ю. Соловйов, О. Чернишов. – Режим доступу: http:// ostriv.in.uaindex.phpoption.com_content&task

2. История образования и педагогической мысли в эпоху Древности, Средневековья и Возрождения : учеб. пособ. / под. ред. Т. Н. Матулис. – М. : Издательство РУДН, 2004. – 593 с.

3. Поліщук В. А. Професійна підготовка фахівців соціальної сфери. Зарубіжний досвід. – Тернопіль : «Богдан», 2003. – 183 с.

МЕДИКО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

УДК 159.9. 62 + 618.396

Є. Л. БАЗИКА
Відкритий Міжнародний Університет Розвитку Людини
ВНЗ ВМУРоЛ «Україна»,
Миколаївський Міжрегіональний інститут

ПРОБЛЕМАТИКА КЛІМАКСУ: МЕДИКО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Початок другого десятиліття XXI сторіччя, характеризується черговим струсом для людей зрілого віку. Україна має намір до кінця цього року реформувати пенсійну систему з метою її фінансового оздоровлення, зокрема, збільшити необхідний для пенсії стаж і зрівняти терміни виходу на пенсію жінок до рівня чоловіків, – з 55 до 60 років. Про це мовиться в меморандумі українських властей МВФ, направленому в рамках відновлення кредитної співпраці в середині липня 2010 року [10].

А якщо звернути увагу на відомості про середню тривалість життя українців, то ми побачимо, що середня тривалість життя чоловіків 62 роки, жінок – 74. Чоловіки просто не доживуть до пенсії. А у жінок після 55-ти наголошується поганий стан здоров'я і високий рівень захворюваності. До того ж на жіночі плечі в передпенсійному віці лягає «вантаж перешкод» – зміни на фізіологічному, соматичному рівні, екзистенціальні, гендерні конфлікти (синдром «порожнього гнізда», «потрійної зайнятості» – робота, діти і старіючі батьки, входження в роль бабусі). Тому багато сучасних вчених [1; 2; 3; 5; 7] характеризують цей період як «потрійної кризи» яка співпадає з професійною, віковою – екзистенційною та фізіологічною перебудовою. В психології визнано, що «криза зрілого віку у жінок співпадає з настанням клімактерію, що робить цей період для них набагато скрутнішим і складнішим» (Т. М. Титаренко, цит. по [1]). Також доведено, що жінки важче адаптуються до нових політичних, соціальних, духовних умов, що склалися в суспільстві. Все це викликає занепокоєння, а також потребу звернути увагу сучасних психологів на цю категорію населення і дослідити проблематику впливу клімактеричного періоду не тільки з фізіологічної точки зору, а й з психологічного, соціального боку.

Мета даної статті висвітити і перевести проблему клімактерію із сугубо медичної в психологічну площину. Звичайно, ми визнаємо й зовсім не заперечуємо, вплив медичних аспектів, але підтримуємо точку зору сучасних психологів про істотний вплив, на протікання цього значного в житті кожної жінки періоду – соціально-психологічних, соціально-культурних факторів.

У зв'язку зі спеціалізацією, що заглиблюється з року в рік, диференціацією гуманітарних, лікарських дисциплін доводиться найчастіше зіштовхуватися з абсурдними ситуаціями, у яких медики, психологи, соціальні працівники різних напрямків не тільки не розуміють один одного, але й свідомо обходять стороною міждисциплінарні питання. Розглядаючи один і той же науковий феномен зі своїх вузькопрофесійних позицій, вони нерідко ігнорують досягнення суміжних дисциплін.

Це досить яскраво можна простежити на прикладі клімаксу, патологічні прояви якого вивчаються і гінекологами, і психіатрами, і терапевтами, і ендокринологами, і невропатологами, і психологами (Е. М. Віхляєва, У. Бухманн, М. Вендерлейн, У. Лер, В. Д. Менделевич, Г. С. Абрамова, Лакосіна). Але з причин вузьких, однобоких поглядів учених дотепер не розроблено ні одне із принципових положень висунутої проблеми. Міждисциплінарне дослідження клімактеричної проблематики, як і будь-яке комплексне вивчення проблеми, повинне, у першу чергу, ґрунтуватися на поінформованості зацікавлених науковців вузьких медичних, психологічних спеціальностей у всіх аспектах розглянутої проблеми. Найбільші успіхи в цьому напрямку досягнуті гінекологами й ендокринологами, у той час як психологічна сторона питання залишається мало освітленою, не говорячи вже про психологічні, адаптогенні феномени, які відомі в значно меншому ступені, незважаючи на очевидну практичну значимість, особливо у зв'язку з подовженням професійного онтогенезу жінок.

Проблеми клімаксу в сучасний період розглядають Г. А. Глезер, С. Н. Давидов, А. А. Коган, М. Л. Кримська, Лакосіна, В. Д. Менделевич, В. П. Сметнік, Н. М. Ткаченко. Але скрізь це питання освітлене дуже односторонньо, з позиції фізіології й психіатрії. Називається цей період (наступає звичайно в жінок в 45 – 55 років, до 40 років – передчасний, після 55 років – пізній) не інакше як інволюційний [9]. У словнику іноземних слів, поняття «інволюція» (походить від латинського «involutio» – вигин, завиток) позначає зворотний розвиток, повернення придбаного внаслідок якої-небудь причини, у нашому випадку це – вгасання менархе й закінчення репродуктивного періоду, що ніяк не сприяє формуванню позитивної жіночої ідентичності.

І жінки і чоловіки, ми живемо в одному і тому ж світі і дія несприятливих чинників на психічне і соматичне здоров'я жінок така ж, як і на чоловіків. Проте ендокринні функції у жінок відрізняються біохімічними і психологічними характеристиками. Відповідну інформацію накопичили медичні дослідження. Зокрема, від 70 до 90% жінок зрілого віку відчувають в тому або іншому ступені певні симптоми розладу, кваліфікованого в психіатрії як клімактеричний синдром. Виявляється він в суб'єктивних змінах в настрої і загальному відчутті фізичного і психологічного благополуччя, пов'язаних з гормональною перебудовою [6; 7; 8]. У жінок старше 45 років часто спостерігаються клінічні прояви, що характеризуються емоційними і поведінковими порушеннями, які впливають на соціальну і професійну діяльність та обумовлені ендокринною організацією. Щонайменше п'ять з наступних симптомів спостерігаються під час цього «дисфорічного розладу»: виражена афективна лабільність, наприклад, відчуття раптової печалі, плаксивості, дратівливості або гніву; наполегливий, сильний гнів або дратівливість; сильна тривога, напруга, відчуття «взвинченности» або знаходження «на грані»; значне зниження настрою, відчуття безнадійності або самозвинувачення; зниження інтересу до звичайної діяльності, наприклад, до роботи, друзям, улюбленим заняттям; легко виникаюча стомлюваність або значне зниження енергії; суб'єктивне відчуття трудності в зосередженні уваги; виражені зміни апетиту, переїдання або спрага; гиперсомнія або безсоння; інші фізичні симптоми, наприклад, головні болі, запаморочення, болі в суглобах і м'язах, приливи, гіпергідроз і ін. Майже універсальним, незалежним від соціальних і культурних умов є і тої факт, що депресія спостерігається у жінок в два рази частіше, ніж у чоловіків. Серед причин можуть бути різні стреси, стан безпорадності і гормональні впливи.

Безумовно, що дані розлади значно заважають роботі або звичайній соціальній діяльності і взаєминам з іншими людьми. Для людини, поряд зі збереженням біологічного гомеостазу, істотно значимим є й «соціально-психологічний гомеостаз». Порушення кожного з них приводить до зриву адаптаційних механізмів і виникненню хворобливого стану, психологічного регресу, застою.

Як показують дослідження останніх років, психологічні аспекти клімаксу виявляються найбільш значимими. Тому зараз назріла необхідність широкого поширення знань про психопатологію клімаксу й, що особливо важливо, підготовки всебічно розвинених фахівців. Безсумнівно, доцільним представляється впровадження в практику нових організаційних структур – кабінетів патологічного клімаксу в рамках жіночих консультацій, кабінетів психологічної підтримки при центрах зайнятості населення, загсів і т.п.

Теоретичний аналіз досліджень показав, що зміни, які спостерігаються у жінок в цей період на психічному та соматичному рівнях, хоча і мають біологічну природу, але значною мірою залежать від психологічних, соціокультурних норм, традицій та конкретної ситуації життєдіяльності. Ці зміни знаходять своє відображення в особливостях ставлення до себе та торкаються особистих характеристик, які охоплюють усю систему образу «Я» жінки, що веде до переусвідомлення та переоцінки життєвих цінностей, зміни соціально-психологічних настанов.

Необхідно дати жінці об'єктивну інформацію про течію цього перехідного періоду, намітити шляхи нормалізації психологічного статусу, що надасть можливість більш продуктивно працювати, розкрити свої професійні якості, потенціал, а також конструктивніше підійти до наступного етапу свого життя – старості і плідно його прожити. Адекватне функціонування жінки у клімактеричному періоді можливо через розуміння того факту, що клімактерій необхідно розцінювати не як час занепаду та згасання, а як час повноцінного соціального функціонування та активності особистості. Такий підхід дозволяє жінці зберегти своє психічне та соматичне здоров'я та залишитися повноцінним членом суспільства.

Середній вік – це час реалізації довгострокових професійних цілей, коректування розвитку кар'єри, розчарувань в роботі; це період, коли пов'язаний з роботою стрес може досягти максимального рівня. Перешкодити виникненню гострих стресів, викликаних професійною перекваліфікацією, гендерно-рольових впливів можна за допомогою повнішого інформування жінок про особливості цього віку. Кризу зрілого віку цілком долаємо. На жаль, практика життя далека від цього.

Література

1. Бацилєва О.В. Особливості ставлення до себе жінок, які перебувають у клімактеричному періоді : дис. … канд. психол. наук : 19.00.01 / Київський інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 2004. – 157 с.

2. Бузунова Л. Г. Кризис зрелости // Кризис как иррациональное явление : сб. материалов меж вуз. науч. конф. / под ред. А. М. Арзамасцева. – Магнитогорск : МГТУ, 2004. – Вып. 3. – 150 с.

3. Єршова Н. М. Трансформация самоидентификации современной женщины : между полом и тендером : автореф. дис. на соиск. науч. степени канд. филос. наук : спец. 09.00.11 «Социальная философия» / Н. М. Ершова. – Екатеринбург, 2005. – 25 с.

4. Життєві домагання : монографія / під керівн. Т. М. Титаренко – К. : Педагогічна думка, 2007. – 456 с.

5. Козлов В. В. Работа с кризисной личностью : метод. пособ. – М. : Психотерапия, 2007. – 336 с.

6. Крымская М.Л. Климактерический период. – М.: Медицина, 1989. – 270 с.

7. Менделевич В.Д. Психопатология климакса. – Казань, 1992. – 168 с.

8. Климактерический синдром / [В. П.Сметник , Н. М. Ткаченко , Г. А. Глезер , Н. П. Москаленко]. – М. : Медицина, 1988. – 288 с.

9. Шапошник О. Д. Климакс и сердечно-сосудистые заболевания : учеб., пособ. для врачей. – Челябинск, 2005. – 75 с. – С. 5.
10. www.zn.ua/www.obozrevatel.com/news/2010/12/22/411477.htm от26.08.20| www.pension.kiev.ua

УДК 616.72-002.772

Н. В. БОРТНЯК
Хмельницький національний університет

ЯКІСТЬ ЖИТТЯ У ХВОРИХ НА РЕВМАТОЇДНИЙ АРТРИТ

Ревматоїдний артрит (РА) – найбільш розповсюджене ревматичне захворювання, частота якого в загальній популяції досягає 1-1,3% і представляє значну медико-соціальну проблему. Основні його ознаки – майже постійні болі в суглобах та прогресуюче порушення їх функції, яке як правило призводить до зниження якості життя та ранішньої інвалідизації приблизно в 20-69; випадків.

В останні роки інтерес вітчизняних вчених до терміну «якість життя» (ЯЖ) значно зростає [4; 6; 7]. ВОЗ рекомендує визначити поняття ЯЖ як взаємозв'язок показників здоров'я людини та соціально-економічних факторів, які оцінюють як комплекс фізичних, емоційних, психічних та інтелектуальних характеристик людини, які визначають її особисту здатність до функціонування в суспільстві [6]. Під медичними аспектами ЯЖ розуміють вплив самого захворювання (його симптомів та ознак), зменшення функціональної здатності, а також лікування на щоденну життєздатність хворого [5].

Автори багатьох досліджень вважають, що якість життя у хворих на РА значно нижче в порівнянні з практично здоровими особистостями [4; 7].В порівнянні ЯЖ при інших нозологічних формах показано, що при РА якість життя нижче, ніж при системному червоному вовчаку, саркоідозі, артеріальній гіпертензії, але вище, ніж при розсіяному склерозі [4].

В багатьох дослідженнях показана залежність ЯЖ від тривалості захворювання, його активності, функціональної недостатності [1; 4; 6; 7].Але в деяких працях ця залежність заперечується [4]. B. Krol вважає, що функціональні порушення є основним чинниками формування ЯЖ, але шлях хворого пов'язаний з невпевненістю в завтрашньому дні, болями, перевтомленням [9]. .

Психологічні та соціальні аспекти РА являються питанням досліджень вже багато років, але трактовка їх заперечлива у багатьох випадках [3; 6; 7].

Ціль дослідження – вивчення ЯЖ жінок, які страждають на ревматоїдний артрит, в залежності від клінічних ознак захворювання, психоемоційного стану пацієнток, типа відношення до хвороби та деяких Обстежено 57 жінок з достовірним діагнозом РА (за критеріями Американської ревматологічної асоціації переогляду 1987 р.). Контрольна група складала 20 практично здорових осіб.

Пацієнтки з РА були у віці 18-65 років (середній вік складав 51,1 ± 1,9 років). Тривалість захворювання складала від 1 до 30 років, в середньому 9,63 ± 0,63 роки. У всіх хворих суглобовий синдром був у вигляді поліартрита.

Системний характер ураження встановлено у 30% випадків. I ступінь (мінімальний) активності був виявлений у 17% випадків, II (помірний) – у 55% та III (високий) – у 28%.

Зниження професійної здатності (ФК II) відмічено у 13% хворих, втрата професійної здатності – у 77% випадків. Необхідність сторонньої допомоги при самообслуговуванні (ФН) відчували 10% пацієнток.

Інвалідність I групи встановлено у 2 хворих, II групи – у 36, II групи – у 9 пацієнток. 67% обстежених були заміжніми, 6% – незаміжніми, 11% розлучені, 16% – удовиці.

Оцінка якості житті проводилось за методикою NAIF (New Assesstment and Information Form to Measure Quality of life), яку пропонували P.Y. Hugenholtz та R.A.M.Erdman в 1995 р. [9]. Больовий синдром оцінювався по 5-бальній шкалі дослідником та візуальній аналоговій шкалі (ВАШ) пацієнтками.

Результати тестуванні за методикою NAIF показали значне зниження інтегрального показника (ІП) ЯЖ (від 49 до 25%) у 23 хворих на РА (40%) та у 1 практично здорової жінки, помірне зниження цього показника – від 70 до 50% у 33 хворих та у 5 жінок з групи контролю, незначне зниження ІП – (від 100 до 75%) у 2 пацієнток (3,5%).

При аналізі даних відмічена залежність якості життя відмічена залежність ЯЖ від інтенсивності больового синдрому. При оцінці болі за 5-бальною шкалою був знижений ІП з рівнем болю в 1 бал у 59% випадків, 2 бали –у 57%, 3 бали – 51% хворих. Більш низький рівень ІП при зростанні інтенсивності больового синдрому був обумовлений зниження фізичної мобільності з 57% до 43%, сексуальної здатності з 89% до 48%, економічного стану від 92% до 31%.

При особистій оцінці болю по ВАШ було виявлено зниження інтегрального показника ЯЖ до 51% у пацієнток з вираженими болями (8-9 см) в порівнянні з незначним та помірним рівнем болю (2-6 см), де ІП складав 58%.

Серопозитивний варіант захворювання та наявність системних проявів значно знижували ЯЖ в основному за рахунок змін емоційного плану. У цих випадках в основному страждали сексуальна та соціальна функції а також економічне становище.

При зниженні функціональної здатності пацієнток з ФК II якість життя була зменшена за всіма складовими та ІП (59%). При інвалідизації ІП зменшувався до 58% в порівнянні із контрольною групою (51%).

Із наведених даних можна зробити висновок, що із зростанням важкості захворювання та зменшенням функціональної здатності ЯЖ пацієнтів з РА знижується, вони втрачають здатність вести активний спосіб життя, відчувати себе повноцінними членами суспільства. Безсоння, відсутність зацікавленості в житті, які виникають при депресії також негативно впливають на ЯЖ хворих на РА.

Адекватний тип реагування на захворювання, при якому соціальна та психологічна дезадаптація менш виражені, благодійно впливають на формування якості життя.

Таким чином із наведеної роботи можна зробити основні висновки:

1. Якість життя у хворих на РА достовірно нижче в порівнянні із здоровими особами, що обумовлено наявністю хронічного захворювання. Найбільше страждають фізична мобільність, соціальна функція та економічне становище пацієнтів.

2. ЯЖ пацієнток з РА більше залежить від психоемоційного стану та типу відношення до хвороби, ніж від тривалості та ступеню важкості захворювання. Хворі з ознаками депресії мають найнижчий рівень якості життя.

Література

1. Амирджанова В.Н., Фаломеева О.М., Цветкова Е.С. // Ревматология. – 1989. – № 3. – С. 56–61.

2. Вассерман Л. И. и др. Методика психологической диагностики типов отношения к болезни : Метод. рекомендации.– Л., 1987.

3. Зайцева Т. В. Качество жизни больных ревматоидным артритом : Автореф. дис. … канд. мед. наук. – М., 1999.

4. Коц Я. И., Либис Р. А. // Кардиология. – 1993. – № 5. – С. 66–72.

5. Крыжановская Н.С. Особенности клинико-психологических взаимоотношений при ревматоидном артрите: Автореф. дис. … канд. мед. наук. – М., 2000.

6. Мясникова И. Л. // Здравоохранение. – 2002. – № 3. – С. 12–15.

7. Насонова В.А., Бунчук Н.В. Ревматические болезни. – М.: Медицина, 1997.

8. Пушкарев А.П. Методика оценки качества жизни больных и инвалидов : метод. рекоменд. / А. П. Пушкарев, Н. Г. Аринчиеа. – Мн., 2000.

9. Сизова Л.В. // Науч.-практ. ревматология. – 2003. – №2. – С. 38–46.

УДК 159.92

В. Н. БУГАНОВА
Одесский национальный университет им. И. И. Мечникова

ОПЫТ ПЕРЕЖИВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ КРИЗИСОВ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩЕГО ПСИХОЛОГА

Хорошо известно, что подготовка профессионалов-психологов в значительной степени ориентирована на формирование личностного профиля по соответствующим требованиям, которые достаточно подробно освещены в литературе [3]. Кроме того, нормативные и этические документы четко регламентируют правила взаимодействия психолога с заказчиками, потребителями и лицами смежных специальностей. Однако, при этом, достаточно дискуссионным остается вопрос о влиянии психологических травм, как возможных последствий личностных кризисов, на становление личности психолога-профессионала. Некоторое распространение имеет мнение о том, «что пока человек не решит своих проблем, он не может заниматься профессиональной помощью другим в решении их проблем». С другой стороны, подготовка психотерапевтов в соответствии с Европейскими стандартами начинается не ранее 21 года, что связывается с вероятным достижением личностной зрелости и приобретением жизненного опыта, что выдвигается как важное условие профессионального становления.

При этом многие выдающиеся психологи (Бьюдженталь, Мэй, Менегетти [3]) подчеркивают важность для практикующих психологов любви к психологии вообще и веру в ее исцеляющие возможности в частности. Последнее в значительной степени связано с опытом переживания собственных проблемных ситуаций и получением в свое время необходимой психологической помощи. К. Роджерс писал, что для того, чтобы стать психологом, надо последовательно побывать в трех ипостасях – психолога, клиента и супервизора, наблюдающего, как психолог оказывает психологическую помощь клиенту. Собственно, мировая практика подготовки практикующих психологов организована по принципу получения личного психотерапевтического опыта. Не представляется возможным научить психотерапии исключительно теоретически. Как правило, это осуществляется в режиме наставничества; в специфическом, непосредственном общении мастера и замотивированного ученика.

При этом, остаются открытыми и неоднозначными многие вопросы – насколько сложную судьбу должен иметь будущий психолог, «чтобы приобрести опыт преодоления собственных проблем»? Что, собственно, считать проблемой? Что считать успешным преодолением кризиса, а что – нет? Как быть с тем, что давно отмечено на практике – часто, чем более компетентным в психотерапевтических методах является специалист, тем менее вероятно, что эти методы помогут ему самому. (Зная, как методы работают, сложная психическая организация личности приводит к тому, что личность «переигрывает метод», находит окольные пути сохранения себя в неизменном виде, несмотря на попытки воздействия). При чем, данный круг вопросов имеет не только понятное прикладное значение, но и теоретическое – ответы могли бы пролить свет на понимание закономерностей личностного роста и природы личностных кризисов как таковых [2].

Желая разобраться в данном круге вопросов, мы провели экспресс-опрос 137 студентов 1-5 курсов психологического факультета Одесского национального университета им. И. И. Мечникова. Им были заданы следующие вопросы:

1. Согласны ли Вы с мнением, что психологом может быть только человек, у которого нет своих проблем?
2. Согласны ли Вы с мнением, что опыт переживания проблемных ситуаций благоприятствует формированию способностей к психологии?
3. Согласны ли Вы с мнением, что опыт успешного переживания проблем способствует формированию характера психолога, а неуспешного – мешает?
4. Опыт Ваших пережитых проблем скорее мешает Вам в освоении профессии психолога чем помогает?
5. Как Вы думаете, количество и глубина Ваших проблем скорее больше среднестатистического?
6. Вы согласны с мнением, что у психологов больше проблем, чем у представителей других профессий?
7. Среди мотивов Вашего поступления на психологический факультет был мотив решить свои проблемы?

Таблица 1

Результаты опроса студентов психологического факультета

курс	Количество респондентов	Количество ответов «да» в процентах						
		1 вопрос	2 вопрос	3 вопрос	4 вопрос	5 вопрос	6 вопрос	7 вопрос
1	30	21	24	60	3	2	4	25
2	39	5	18	21	2	13	18	43
3	36	12	35	32	2	30	26	33
4	19	1	44	28	3	18	2	45
5	13	8	69	16	0	23	0	31
среднее		9,4	38	31,4	2	17,2	10	35,4

Таким образом, абсолютное большинство студентов (95%) не согласны с тем, что психологом может быть только человек, у которого нет своих проблем. Примерно треть из них полагает, что опыт переживания проблемных ситуаций благоприятствует формированию способностей к психологии, особенно подчеркивая роль успешного переживания проблем. Опыт пережитых собственных проблем мешает в освоении профессии психолога только 2% испытуемых. Количество и глубину своих проблем оценили, как выше среднего 17% студентов. Только 10% опрошенных считают, что, у психологов больше проблем, чем у представителей других специальностей. Среди мотивов поступления на психологический факультет у большинства не было мотива решить свои проблемы, хотя процент тех, у кого такой мотив был, все же, достаточно большой (35%).

При этом обращает на себя внимание возрастная динамика изменения некоторых мнений. Визуально заметно, что результаты первокурсников выбиваются из общего ряда. Вероятно, это подтверждает тезис о том, что на протяжении обучения происходят активные размышления о свойствах личности психолога-профессионала и эти мнения формируются или уточняются. Представления начинающих студентов не вполне реалистичны и за время обучения существенно трансформируются.

Заметно изменяется в процессе взросления отношение к тому, как влияет переживание проблемных ситуаций на формирование способностей к психологии. Видимо, обретение собственного опыта заставляет признать значимость преодолений.

Обращает на себя внимание факт удивительной стабильности мнений по вопросу влияния пережитых проблем на процесс профессионализации. На всех курсах не более 3% студентов признали, что подобный опыт им мешает. Хотя, мы усматриваем некоторое противоречие при сопоставлении ответов на разные вопросы. Такое впечатление, что самое распространенное мнение сводится к тому, что «пережитые проблемы кому-то могут мешать, но только не мне».

Наш 20-летний опыт психологического консультирования и размышлений по этому поводу [2] приводит к мнению, что понятия «проблема личности», «глубина проблемы», «тяжесть душевных

переживаний» чрезвычайно относительны и субъективны. Их нельзя сравнивать межперсонально. И даже в субъективной реальности конкретного человека отношение к одному и тому же пережитому опыту может кардинальным образом меняться. Можно говорить о том, что психологическая помощь как раз и направлена на изменение отношения к пережитому так, чтобы полученный опыт не просто «не мешал жить», а напротив, стал источником личностного роста и изменения жизни к лучшему [1]. Другими словами, проблема – есть следствие определенного ракурса видения себя и ситуации и соответствующего вербального описания. Поэтому признаком успешной психологической помощи можно считать изменении нарратива на позитивный.

Выводы:

1. Формирование личностных особенностей, благоприятствующих успешной профессиональной деятельности – важнейшая часть подготовки студентов-психологов.

2. Опыт переживания личностных кризисов оказывает колоссальное влияние на формирование профиля личности.

3. Во время обучения на психологическом факультете происходит активное размышление о влиянии данного специфического вида деятельности на личность психолога; о своем соответствии личностным требованиям этой профессии и поиске своего индивидуального профессионального стиля.

4. Вопрос о влиянии пережитых проблем на формирование характера неоднозначен и представлен широким спектром индивидуальных позиций.

5. Мы предполагаем, что затронутый круг вопросов не имеет абсолютных ответов. Размышления на эту тему иллюстрируют поиск личностью своего способа адаптации к психологической деятельности; создание такого нарратива, который бы гармонично согласовывал индивидуальные личностные особенности с конкретными событиями жизненного пути и условиями реального места работы.

6. Подготовка студентов должна учитывать необходимость переосмысления ими собственного опыта переживания кризисов так, чтобы их индивидуальная интерпретация помогала профессиональной психологической деятельности, а не мешала.

Література

1. Буганова В. М. Проблема самореализации в концепции психологии времени // Феноменологія щирості : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. – Вінниця, 2002 . – С. 182-187.

2. Лушин П. В. Личностные изменения как процесс: теория и практика. – Одесса : «Аспект», 2005. – 333 с.

3. Психотерапевтическая энциклопедия / под ред. Б. Д. Карвасарского. – СПб. : «Питер», 1999.

УДК 159.91 : 616.132.2

В. К. ГАВРИЛЬКЕВИЧ
Хмельницький національний університет,
Хмельницький обласний психоневрологічний диспансер

ЕМОЦІЙНА САМОРЕГУЛЯЦІЯ ОСОБИСТОСТІ ТА ІШЕМІЧНА ХВОРОБА СЕРЦЯ

Ішемічна хвороба серця (ІХС) займає провідне місце в структурі захворюваності та смертності населення цивілізованих країн, у тому числі й в Україні. В багатьох наукових працях показана важлива роль емоційних факторів у патогенезі ІХС. Багатьма дослідниками засвідчено участь негативних емоційних переживань і емоційного напруження у виникненні та розвитку ІХС. Це означає, що розвиток у особистості здатності до емоційної саморегуляції є необхідним компонентом психотерапевтичної та психопрофілактичної допомоги при ІХС. Позитивний вплив методів емоційної саморегуляції на перебіг захворювання висвітлений в праці Е.А. Гаврилової [5]. Зважаючи на те, що останнім часом усе частіше спостерігається виникнення ІХС у осіб молодого віку, особливої актуальності набуває завдання її профілактики. Профілактичні заходи слід розпочинати ще в період становлення особистості, коли інтенсивно формується система її емоційної саморегуляції.

Невирішена частина загальної проблеми. На відміну від характерологічних рис особистості та поведінки хворих на ІХС, їх емоційна саморегуляція ще не була предметом окремого дослідження. Тому, ми вважаємо за необхідне проаналізувати існуючі публікації, щоб виявити та систематизувати дані, які би висвітлювали особливості емоційної саморегуляції особистості при ІХС. Знання цих особливостей дасть можливість розробити відповідні психокорекційні, психотерапевтичні та психопрофілактичні заходи.

Мета цього дослідження – визначити особливості емоційної саморегуляції особистості, що корелюють із ІХС. Для досягнення поставленої мети нами проведено теоретичне дослідження наукових публікацій, присвячених ролі емоційних факторів у виникненні та перебігу ІХС. При цьому ми використовували системний підхід і теоретичні методи, такі як: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення.

Висвітлення результатів дослідження. Проаналізувавши праці В. М. Арутюняна та співавторів [1], Л. В. Бондарєвої та співавторів [2], Л. В. Бондарєвої та З. Я. Ковальової [3], З. А. Вейсової [4], І. Є. Ганеліної [6], І. Є. Ганеліної та співавторів [7], Ю. Ф. Полякова і співавторів [9], В. М. Провоторова та співавторів [10], В. І. Сіманенкова [12], В. В. Соложенкіна [13], ми прийшли до висновку, що патогенне значення при ІХС мають надмірно виражені психологічні захисні реакції. Зокрема, в дорослих людей при ІХС виявлено такі *психологічні захисні механізми*: заперечення психологічних проблем і конфліктів; гіпертрофована соціальна нормативність і соціальна значущість; анозогнозія; відмова від визнання дії стресора; гедоністична відстороненість; «перенос у майбутнє»; витіснення; «невротичний механізм» – покладання причини емоційного стресу на зовнішні обставини (ми розуміємо цей механізм як уникання відповідальності за власний стан емоційного стресу). Особливість цих психологічних захисних механізмів полягає в тому, що вони функціонують на підсвідомому рівні, внаслідок чого утруднене довільне керування ними з боку особистості хворого.

Про особливості свідомого рівня емоційної саморегуляції дають змогу судити наступні риси хворих на ІХС: низька здатність до форм поведінки, спрямованих на зменшення гостроти й тривалості емоційного стресу; гальмуванням моторних, мімічних і вербальних реакцій на афект; стійкий дисбаланс довільної та мимовільної регуляції діяльності; підвищений рівень алекситимії.

Ці риси дають підстави вважати, що в хворих на ІХС переважає слабкий розвиток механізмів свідомої саморегуляції емоційних реакцій і станів. Серед цих механізмів домінує самоконтроль та гальмування зовнішніх поведінкових компонентів емоцій, що призводить лише до подовження в часі негативних емоційних переживань і підвищує рівень емоційного напруження. Розкриття психофізіологічних механізмів, що стоять за таким видом саморегуляції ми знаходимо в С. Д. Положенцева (1990), який роз'яснює: «Слід відзначити, що втручання кіркових процесів у розвиток емоційної реакції здатне пригнітити лише зовнішні компоненти або видимі прояви емоції, переводячи її на вегетативний рівень, який у свою чергу реалізується повністю. Це призводить до посиленого впливу симпатико-адреналових ефектів на внутрішні органи та в першу чергу на серцево-судинну систему» [8, с. 75].

Висновки. Розвинена здатність до ефективної емоційної саморегуляції є важливим фактором подолання стресових ситуацій та дискомфортних емоційних станів і запобігання емоційно-стресовим ураженням серцево-судинної системи. Проведений нами аналіз існуючих досліджень дозволяє скласти попереднє уявлення про особливості системи емоційної саморегуляції особистості, що корелюють із ІХС. Проблема емоційної саморегуляції при ІХС потребує подальшого різнобічного й комплексного дослідження.

Література

1. Арутюнян В. М. Личностные аспекты патогенеза ишемической болезни сердца / В. М. Арутюнян, Г. А. Минасян, Г. А. Еганян // Журнал экспериментальной и клиниеской медицины. – 1982. – Т. XXII, № 6. – С. 538–541.

2. Бондарева Л. В. К анализу некоторых форм психологических защитных реакций у больных ишемической болезнью сердца / [Л. В. Бондарева, З. Я. Ковалева, В. А. Перевозникова, Л. Н. Капитонова] // Реабилитация больных ишемической болезнью сердца: Сборник научных трудов / ред. колл. : В. И. Шахматов и др. / Четвертое главное управление при Министерстве здравоохранения СССР. – М., 1980. – С. 36–39.

3. Бондарева Л. В. О роли медицинского психолога в изучении психологических факторов риска ИБС / Л. В. Бондарева, З. Я. Ковалева // Реабилитация больных ишемической болезнью сердца : сб. науч. трудов / ред. колл. : В. И. Шахматов и др. / Четвертое главное управление при Министерстве здравоохранения СССР. – М., 1980. – С. 31–33.

4. Вейсова З. А. Об одном личностном факторе риска возникновения ИБС // Психопатология, психология эмоций и патология сердца: Тезисы докладов Всесоюзного симпозиума (г. Суздаль, 12–15 апреля 1988 г.) / отв. ред. акад. АМН СССР Г. В. Морозов / Министерство здравоохранения СССР, Всесоюзное научное общество невропатологов и психиатров, Московский научно-исследовательский институт психиатрии Минздрава РСФСР, Московский ордена Трудового Красного Знамени медицинский стоматологический институт им. Н. А. Семашко. – М. : Изд. Всесоюз. науч. общ-ва невропатологов и психиатров, 1988. – С. 18.

5. Гаврилова Е. А. Роль поведенческого типа А и психического стресса в развитии ишемической болезни сердца, возможности психопрофилактики и психотерапии заболевания // Кардиология. – 1999. – № 9. – С. 72–78.

6. Ганелина И. Е. Некоторые аспекты проблемы патогенеза ишемической болезни сердца // Кардиология. – 1971. – Т. XI, № 9. – С. 36–42.

7. Ганелина И.Е. Значение нервного напряжения и поведенческих особенностей для развития и течения ишемической болезни сердца / И. Е. Ганелина, Н. Я. Притыкина // Регуляция висцеральных функций: Закономерности и механизмы : сб. науч. работ / отв. ред. Н. П. Бехтерева / Академия наук СССР отделение физиологии. – Ленинград : Изд-во «Наука» Ленинградское отделение, 1987. – С. 45–62.

8. Положенцев С. Д. Психологические особенности больных ишемической болезнью сердца с поведенческим фактором риска (тип А) / С. Д. Положенев, Д. А. Руднев, В. А. Чиж, А. В. Маклаков // Кардиология. – 1990. – Т. 30, № 4. – С. 73–75.

9. Поляков Ю. Ф. Особенности личностной регуляции у больных сердечно-сосудистыми заболеваниями / Ю. Ф. Поляков, В. В. Николаева, С. Э. Вейтиа Моро, И. А. Сапарова // Психопатология, психология эмоций и патология сердца : тезисы докладов Всесоюзного симпозиума (г. Суздаль, 12–15 апреля 1988 г.) / отв. ред. акад. АМН СССР Г. В. Морозов / Министерство здравоохранения СССР, Всесоюзное научное общество невропатологов и психиатров, Московский научно-исследовательский институт психиатрии Минздрава РСФСР, Московский ордена Трудового Красного Знамени медицинский стоматологический институт им. Н. А. Семашко. – М.: Изд. Всесоюзного научного общества невропатологов и психиатров, 1988. – 113 с. – С. 67-68.

10. Провоторов В. М. Психосоматические соотношения у больных ишемической болезнью сердца с алекситимией / В. М. Провоторов, А. В. Будневский, А. Я. Кравченко, Т. И. Грекова // Кардиология. – 2001. – Т. 41, № 2. – С. 46–49.

11. Провоторов В. М. Традиционные факторы риска ИБС в контексте проблемы алекситимии // В. М. Провоторов, А. Я. Кравченко, А. В. Будневский, Т. И. Грекова // Российский медицинский журнал. – 1998. – № 6. – С. 45–48.

12. Симаненков В. И. Психосоматические факторы риска при ишемической болезни сердца и язвенной болезни // Предболезнь – болезнь – выздоровление : тезисы XVIII Всесоюзного съезда терапевтов (г. Ленинград, 24 марта 1981 г.) / под ред. академика АМН СССР, Героя Социалистического Труда, проф. Ф. И. Комарова / Министерство здравоохранения СССР, Всесоюзное научное общество терапевтов. – М., 1981. – Ч. I. – С. 472–473.

13. Соложенкин В. В. Изучение механизмов психологической защиты у больных, перенесших инфаркт миокарда, на госпитальном этапе реабилитации / В. В. Соложенкин, С. Ю. Мухтаренко, А. Н. Зерниченко // Профилактика, диагностика и лечение основных сердечно-сосудистых заболеваний в условиях Киргизии / под ред. член.-корр. АМН СССР, проф. М. М. Миррахимова / Министерство здравоохранения Киргизской ССР, Киргизский научно-исследовательский институт кардиологии. – Фрунзе, 1986. – С. 89–99.

УДК 159.9 : 616.89 : 616.61

Л. Л. ГОЛОВКО
Хмельницькій національний університет,
Хмельницька міська поліклініка № 1

МЕДИКО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОВЕДІНКИ ХВОРИХ В ТЕРМІНАЛЬНІЙ СТАДІЇ ХРОНІЧНОЇ НИРКОВОЇ НЕДОСТАТНОСТІ, ЯКІ ОТРИМУЮТЬ НИРКОВОЗАМІСНУ ТЕРАПІЮ

Актуальність проблеми організації медико-профілактичної та психологічної допомоги хворим нефрологічного профілю визначається значною питомою вагою хронічних захворювань нирок в загальній структурі захворюваності, важкістю прогнозу, складністю діагнозу, а також недостатньою ефективністю та проблематичністю вибору методу лікування цього контингенту хворих. В Україні поширеність хронічних хвороб нирок (ХХН) складає 934,7 – на 100 тис. населення, захворюваність – 80,5 на 100 тис. населення.

На сучасному етапі розвитку медицини та суспільства, коли відбувається впровадження нових медичних технологій, спостерігається значне збільшення кількості хворих на ХХН в термінальній стадії хронічної ниркової недостатності (ХНН) та тривалості їх життя.

В Україні поширеність ХХН п’ятої стадії складає 10,1 на 100 тис. населення. При цьому зросли потреби у лікуванні вищевказаних хворих методами замісної ниркової терапії (ЗНТ): гемодіалізом (ГД), **перитонеальним** діалізом (ПД), трансплантацією нирки.

Відомо, що різні захворювання впливають не тільки на фізичний стан людини, а й на її емоційні реакції, психологію поведінки хворого, змінюючи роль та місце пацієнта та його близьких в соціальному житті. В більшості випадків у клініциста є можливість за допомогою різноманітних діагностичних методів отримати результати, які віддзеркалюють стан гомеостазу та верифікувати порушення у різних фізіологічних системах хворого. Проте отримання об`єктивних даних, які б дозволили оцінити соціальні та психологічні проблеми пацієнта, що виникли у зв’язку з хворобою, є досить складним, а вирішення цих важливих для лікування питань залишається поза увагою медичного працівника.

Порушення соціальної та психологічної адаптації, яке відбувається у хворих, що лікуються методами ЗНТ, тісно перетинається з терміном «якість життя» цих пацієнтів. За визначенням ВОЗ, «якість життя» – це характеристика фізичного, психологічного, емоційного та соціального функціонування людини, яка заснована на її суб’єктивному сприйнятті. Для визначення інтегративного рівню «якості життя» розроблені оціночні шкали, за допомогою яких можна провести аналіз його складових, асоційованих та

неасоційованих з захворюванням, що дозволяє диференційовано визначити вплив хвороби та лікування на соціальний статус пацієнта, його емоційний та психологічний стан.

ХНН – синдром, зумовлений незворотною смертю нефронів внаслідок первинного чи вторинного хронічного захворювання нирок, одним з проявів якого є виражені психоневрологічні розлади, в тому числі порушення вищих коркових функцій, мислення і поведінки[1]. На сучасному етапі розвитку медичної науки вважається, що стан здоров'я пов'язаний не тільки з рівнем надання медичної допомоги, але із задоволенням потреб індивідуума щодо адаптації до фізичної, психологічної і соціальної сфер. На жаль, в літературі відсутні дані про уніфікований підхід для оцінювання психологічного статусу, більшість методів не мають даних про надійність, обґрунтованість і чутливість. Крім того, багато з них розроблені в дослідницьких цілях і можуть виявитися складними для використання в клінічних умовах.

Мета дослідження: підвищення рівня якості життя хворих з ХХН V ступеня шляхом вивчення стану медико-психологічної адаптації та здійснення психологічної корекції встановлених порушень.

Матеріали і методи дослідження: під спостереженням перебували 18 хворих ХХН в термінальній стадії, які отримували ЗНТ, а саме: 1) ГД терапію (n=12); 2) ПД (n=2); 3) трансплантована нирка (n=4); 4) контрольна група (n=10) хворі ХНН першої стадії.

Для дослідження медико-психологічного статусу нами були використані:

1. Кольоровий тест Люшера – оцінювали за стандартними відхиленнями від аутогенної норми в балах[2];
2. Загальний рівень тривоги оцінювали в модифікованому тесті Люшера по інтенсивності компенсаторних тенденцій в балах.
3. Тест об'єму і швидкості переключення уваги проводиться з використанням червоно – чорних таблиць Шульте–Платонова, результат вираховували в секундах.
4. Тест САН («самопочуття», «активність», «настрій») проводили в модифікації С. Ф. Гончарова, результат вираховували в балах.
5. Рівень ситуативної тривоги досліджували за допомогою анкети самооцінки рівня самопочуття Ч. Д. Спілберга результат вираховували в балах.

Результати досліджень: Нами встановлено, що у хворих ХНН, які знаходяться на ГД терапії і ПД спостерігаються зміни афективного статусу.

Зафіксовані статистично значимі відхилення показників самооцінки при проведенні тестування самопочуття, активності і настрою. Найбільшим відхиленням досягали показники самопочуття і активності хворих, вони можуть бути оцінені як несприятливі, рівень настрою відповідає середнім показникам.

У хворих , які отримували ГД терапію та ПД виявлений високий рівень ситуативної і особистісної тривожності. При проведенні тесту Люшера загальне відхилення від аутогенної норми на 70% перевищували аналогічний показник в контрольній групі, що свідчить про порушення гармонічності і внутрішньої оптимальності нервово-психічного стану обстежених. В хворих, які перебували на ГД та ПД зафіксовано більш ніж 4-х кратне підвищення рівня загальної тривожності, оціненого по інтенсивності в модифікованому тесті Люшера, зменшення стійкості уваги.

Вказані порушення у хворих, що отримують ГД та ПД не залежать від нозологічного профілю, безпосередньої причини ХНН, сеансу діалізу (кількість прийнятих процедур), віку і статі хворих.

Нами відзначено, що після діалізу змінюється єдиний показник – тест «активність», спостерігається його приріст, який все ж таки є недостатнім в порівнянні з контрольною групою. Напевно, потрібно враховувати неоднозначний, багатофакторний характер впливу процедур діалізу на дослідницькі показники: з одної сторони, еферентний ефект повинен сприяти відновленню афективного статусу, когнітивних функцій, покращувати самопочуття хворих, з іншої сторони – сама процедура діалізу вимушено довга «фіксація» хворого коло апаратури може негативно позначатися на стані людини.

Факторами, що впливають на афективний статус у хворих ХНН, які знаходяться на ГД та ПД, можуть бути:

1) реакція на ниркову хворобу і розвиток ХНН, а також необхідність постійної замісної терапії; психологічної фактори і установки, які визначають взаємовідносини з членами сім`ї, медичним персоналом, соціальною групою і суспільством в цілому; такі, як зайнятість, працездатність, сексуальні порушення;

2) різні медичні фактори, включаючи адекватність діалізною процедури.

3) порушення функціональної активності нервової системи в умовах різних порушень гомеостазу.

У хворих, які отримували ЗНТ у вигляді трансплантованої нирки, усі показники дослідження медико-психологічного стану були наближені до показників хворих контрольної групи.

Висновки. Таким чином, у хворих з термінальною стадією ХНН, розвиток афективних порушень супроводжується пригніченням самопочуття, активності, настрою, підвищенням рівня загальної, ситуативної і особистої тривоги з погіршенням уваги. Процедура діалізу дає часткове відновлення показників афективного статусу, а саме тесту «активність». Хворим з трансплантованою ниркою суттєві зміни психологічного статусу не є характерними.

Література

1. Нефрология : руководство для врачей / под ред. И. Е. Тареевой. – М. : Медицина, 2000 – 688 с.

2. Люшер М. Оценка личности посредством выбора цвета / М. Люшер. – М. : ЭКСМО-Пресс, 1998- 156 с.

УДК 159.922.616.692

А. А. ГРИШКО
Харківській національний аерокосмічний університет «ХАІ»
ім. М. Є. Жуковського

АСИНХРОНІЇ ПСИХОСЕКСУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ У ДІВЧАТ-ПІДЛІТКІВ З СИНДРОМОМ ПОЛІКІСТОЗНИХ ЯЄЧНИКІВ

Постановка проблеми. Психосексуальний розвиток людини починається з перших місяців його життя. У його процесі формується статева самосвідомість, статева роль та психосексуальні орієнтації. Це складний багатовимірний процес, що має певні стадії й специфічні механізми. Питання психосексуального розвитку розглядалися як вітчизняними [1; 2; 3; 4; 5 та ін.], так і закордонними авторами [6; 7; 8; 9 та ін.]. Кожна з існуючих теорій вносить свій внесок до формування всеосяжного уявлення щодо процесу розвитку людини.

По зауваженню цілого ряду авторів [1; 2; 4; 7; 10; 11; 12; 13] на кожному з етапів психосексуального розвитку можливий вплив патогенних чинників, які можуть призвести до відповідних порушень, зокрема, асинхроніям психосексуального розвитку, тобто несвоєчасному становленню сексуальності. Асинхронії психосексуального розвитку, у свою чергу, можуть ставати патогенетичним та/або предиспонуючим чинником формування неврозів, психосоматичних розладів та ін. [10].

Дана проблема стає важливою у світлі розповсюдження ендокриннозалежних гінекологічних захворювань серед підлітків [14; 15], зокрема синдрому полікістозних яєчників (далі СПКЯ), які за даними Українського науково-дослідного інституту охорони здоров'я дітей та підлітків [15] складають у структурі дитячої гінекологічної захворюваності 25% .

Аналіз проблеми. У вітчизняній сексології розроблена концепція психосексуального дизонтогенезу [1; 2], яка дає можливість правильно зрозуміти етапи розвитку сексуальності, виявити причини та умови виникнення її порушень. Так, В. М. Маслов, І. Л. Ботнева, Г. С. Васильченко виділяють наступні вікові періоди у становленні сексуальності індивіда [2]: 1) парапубертатний період (1-7 років), протягом якого формується статева самосвідомість (I етап психосексуального розвитку); 2) препубертатний період (7-13 років), характеризується вибором та формуванням стереотипу статево-рольової поведінки (II етап психосексуального розвитку); 3) пубертатний період (12-18 років) – період статевого дозрівання, формування платонічного, еротичного та сексуального лібідо (перші дві стадії III етапу психосексуального розвитку); 4) перехідний період становлення сексуальності (16-26 років), характеризується початком статевого життя, мастурбаційною практикою, поєднанням статевого життя з періодами абстиненції (остання стадія III етапу психосексуального розвитку та завершення формування сексуального лібідо); 5) період зрілої сексуальності (26-55 років) характеризується регулярним статевим життям з постійним партнером, входженням у смугу умовно-фізіологічного ритму статевої активності; 6) інволюційний період (51-70 років) пов'язаний із зниженням статевої активності та ослабленням інтересу до сексуальної сфери, регресом сексуального лібідо до рівня еротичної, а потім й платонічної стадії.

Психосексуальний розвиток, таким чином, є одним із аспектів індивідуального психічного розвитку, він охоплює перші чотири вікові періоди становлення та динаміки сексуальності, а його завершення знаменується вступом у період зрілої сексуальності. При цьому формується статева самосвідомість, статево-рольова поведінка, психосексуальні орієнтації. Відповідно виділяють три етапи психосексуального розвитку [1; 2; 5; 8]. У літературі [1; 2; 4; 5; 6; 10; 12; 13] наголошується, що порушення, які відбуваються на тих або інших етапах психосексуального розвитку, призводять до його грубих деформацій, що позначаються на формуванні особистості. Асинхронії психосексуального розвитку, таким чином, можуть ставати серйозним патогенним чинником, який впливає на особистість дівчат-підлітків та, як наслідок, можуть предиспонувати захворювання гінекологічної сфери.

Мета дослідження. Вивчення особливостей психосексуального розвитку дівчат підліткового віку, страждаючих СПКЯ.

Методи дослідження. Для вивчення особливостей психосексуального розвитку використовувалося напівструктуроване діагностичне інтерв'ю. При обробці даних застосовувався критерій кутового перетворення Фішера.

Опис виборки. Дослідження проводилося на базі гінекологічного відділення Українського Науково-дослідного інституту охорони здоров'я дітей та підлітків, а також загальноосвітніх шкіл м. Харкова. У дослідженні взяли участь дівчата, страждаючі СПКЯ, та здорові дівчата (контрольна група) у віці 13-17 років. Загальна кількість дівчат, що взяли участь у дослідженні, склала 188 чоловік.

Результати дослідження. На підставі отриманих даних можна стверджувати, що статева самосвідомість у всіх обстежених була правильною. Проте у дівчат із СПКЯ має місце недостатнє

закріплення установок щодо статевої ідентичності – невеликий відсоток (31,8%) тих, хто проявляє цікавість, спрямовану на вивчення своїх та чужих статевих ознак; соціо-сексуальні ігри значущо менше представлені у порівнянні з контрольною групою; значущо більший відсоток тих, хто вважає за найкраще інтелектуальні ігри, що припускають гру наодинці (55,7%); відсутність прагнення до сегрегації (формуванню одностатевих компаній у іграх), як це спостерігається у здорових дівчат, у нормі до 6-7 років – завершення етапу формування статевої самосвідомості. Це, безумовно, позначається на процесі проходження наступного етапу психосексуального розвитку. Так, етап формування стереотипу статеворольової поведінки у дівчат із СПКЯ супроводжується значними ускладненнями щодо вироблення та навчання статево-рольової поведінки. На першій фазі даного етапу у дівчат відбулося вироблення жіночих статево-рольових установок. Проте проблематика, якою вона супроводжувалася, призвела до виникнення на другій фазі внутрішнього конфлікту між небажанням та необхідністю прийняття жіночої статевої ролі, що призводить швидше до «відходу від жіночності» ніж до її формуванню. На третьому етапі психосексуального розвитку – формування психосексуальних орієнтацій – спостерігається значна затримка у формуванні платонічного, еротичного та сексуального лібідо на перших фазах (вироблення установки) і, як наслідок, його неадекватна реалізація. Дівчата несвоєчасно і недостатньою мірою накопичують інформацію необхідну для подальшого розвитку міжстатевої поведінки. Дані інтерв'ю демонструють наявність суперечливого відношення до представників протилежної статі, яке у більшості своїй ґрунтується на конфліктних взаєминах з батьком, засвоєнням неадекватних материнських моделей взаємовідносин з чоловіками. При цьому, не дивлячись на те, що дівчата, страждаючі СПКЯ, не готові до реалізації еротичного й сексуального лібідо (у наслідок його не сформованості), вони починають эротичні/сексуальні взаємини з протилежною статтю раніше, ніж дівчата контрольної групи – «... щоб бути як всі», «не залишитися на одинці».

Висновки. На підставі отриманих результатів можна говорити про наступні висновки.

1. У дівчат-підлітків, страждаючих СПКЯ, спостерігаються затримки на кожному з етапів психосексуального розвитку, що є одним з варіантів асинхроній психосексуального розвитку.

2. Асинхронії психосексуального розвитку у дівчат із СПКЯ можна віднести до поєднаних, оскільки затримка становлення сексуальності пов'язана з комбінованою взаємодією двох чинників – соціального та психологічного. Асинхронії соціогенного порядку викликані неправильним статевим вихованням; психогенного порядку – пов'язані з патохарактерологічним розвитком особистості.

3. Аналіз даних дозволяє припускати наявність патогенетичної та/або предиспонуючої ролі асинхроній психосексуального розвитку у формуванні такого захворювання гінекологічної сфери як СПКЯ.

Література

1. Васильченко Г. С. Общая сексопатология / Г. С. Васильченко – М. : Медицина, 1977. – 488 с.
2. Кришталь В. В. Сексология. В 4-х частях / В. В. Кришталь, С. Р. Григорян. – Харьков : Академия сексологических исследований, 1999. – 1152 с.
3. Асанова Н.К. Теория психосексуального развития. Из цикла лекций для студентов по курсу «Психоаналитические концепции развития» / Н. К. Асанова – М. : Институт детской психотерапии и психоанализа, 1997. – 28 с.
4. Кочарян А. С. Личность и половая роль / А. С. Кочарян. – Харьков : «Основа», 1996. – 127 с.
5. Кон И. С. Введение в сексологию / И. С. Кон. – М. : Медицина, 1988. – 319 с.
6. Кле Мишель Психология подростка: психосексуальное развитие / М. Кле – М. : Педагогика, 1991. – 176 с.
7. Masters W. H. Human sexual inadequacy / W. H. Masters, V. E. Johnson – Boston, 1970. – 366 p.
8. Handbook of human sexuality / Ed. B. Wolman, J. Money. – Prentice-Hall, 1980. – 365 p.
9. Heilbrun A.B. Human sex role behavior / A.B. Heilbrun – New York : Pergamon, 1981, – X, 207 p.
10. Луценко А. Г. Асинхронии психосексуального развития / А. Г. Луценко – Харьков : «Основа», 1996. – 208 с.
11. Исаев Д. Н. Половое воспитание детей / Д. Н. Исаев, В. Е. Каган – Л. : Медицина, 1988. – 160 с.
12. Исаев Д. Н. Психосоматические расстройства у детей: руководство для врачей / Д. Н. Исаев – СПб. : Издательство «Питер», 2000. – 512 с.
13. Исаев Д. Н. Отклоняющееся полоролевое поведение у детей и подростков // Нарушение поведения у детей и подростков / Д. Н. Исаев, В. Е. Каган. – М. : Медицина, 1981. – 118 с .
14. Крунко-Большова Ю. А. Патология развития девочек и девушек / Ю. А. Крунко-Большова, А. И. Корнилова, А. С. Егоров, Е. В. Большова, Л. Ф. Куликова, М. Л. Лапченко, С. А. Левенец и др. – К. : Здоровье, 1990. – 232 с.
15. Лікування дівчат-підлітків із порушеннями статевого розвитку і менструальної функції. Методичні рекомендації / під ред. С. О. Левенець – Х. : Український науково-дослідницький інститут охорони здоров'я дітей та підлітків, 2005. – 38 с.

УДК 37.013.77/.82 – 053.6

О. А. ЄВЛАНОВА

Полтавський національний педагогічний університет
ім. В. Г. Короленка

МЕДИКО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ДЕЛІНКВЕНТНИХ ПІДЛІТКІВ

В умовах сучасного суспільства однією із актуальних и значущих проблем є проблема ефективного соціального захисту і підтримки різних верств населення. Для успішного вирішення необхідні об'єднані зусилля спеціалістів в різних галузях діяльності, а також професіональних соціальних працівників, які володіють різноманітними технологіями вирішення соціальних проблем.

За останні десятиліття, як у цілому світу, так і в нашій країні, зокрема, стрімко зросла кількість підлітків, які намагаються досягти матеріального статку в будь-який спосіб. Метою життя стає матеріальний добробут, на фоні якого діти намагаються якнайменше працювати і вчитися. Усе це є чинником зростання рівня підліткової злочинності. Разом із тим, підлітки скоюють злочини не через бажання задовольнити свої потреби злочинним шляхом, а отримують задоволення від самого процесу скоєння злочину, щоб не видаватися одноліткам боягузом, іноді прагнуть у такий спосіб самоствердитися. Через зайнятість батьків діти позбавлені контролю, не знають куди себе подіти і чим зайнятись, відчувають свою непотрібність. Такі діти найчастіше акумулюють свій протест через делінквентну поведінку та скоєння різних видів злочинів чи правопорушень.

Серед чинників виникнення делінквентної поведінки багато дослідників розглядають несприятливу ситуацію розвитку дитини та комплекс психологічних властивостей (особливості характеру, особистості, темпераменту). Особливої уваги потребують діти з «групи ризику» – вихідці з неповних сімей (кількість яких постійно зростає), напівсироти, постраждалі від жорстокого ставлення батьків, від фізичного, психологічного чи сексуального насильства. Великий уплив на поведінку підлітків мають і засоби масової інформації, а саме – телебачення. Особливо негативно діють фільми про різні злочини: вони породжують злочинність, жорстокість, провокують агресію та насильство в суспільстві.

Складаючи програму роботи закладів соціальної реабілітації для неповнолітніх правопорушників, на думку директора Фонтанської загальноосвітньої школи соціальної реабілітації (Одеська область) В. Баранова, слід ураховувати різні рівні підготовки учнів, а саме: на освітньому рівні виявляється значна навчальна занедбаність дітей. Здебільшого вони відстають від своїх однолітків в інтелектуальному розвитку на 2–3 роки. Також серед учнів шкіл соціальної реабілітації є і така категорія учнів, які або не ходили в загальноосвітню школу взагалі, або не відвідували її більше 2–3 років. Це, у свою чергу, призводить до затримки психічного розвитку через тривалу відсутність розумових занять. У таких дітей є проблеми з пам'яттю та увагою, їм складно запам'ятовувати терміни з навчальних предметів. Їхня мова примітивна, не розвинена, малий словниковий запас, який в основному складається з конкретної лексики, майже не вживаються абстрактні поняття. Подібні труднощі заважають дитині повною мірою оволодіти навчальним матеріалом. Вони зовсім не готові до роботи на уроці за шкільним режимом, такі діти швидко перевтомлюються, у них спостерігається нервовість, яка часто призводить до істерії.

Останнім часом діти позбавлені з боку батьків належної психологічної і педагогічної підтримки. Так, молодші школярі у своїй більшості мають обмежений словниковий запас, недорозвинену моторику рук, неадекватні емоції та способи їх вираження, дефекти мовлення.

В сучасному суспільстві поширюється хвороблива тенденція зростання децелерації. Децелерація – це уповільнений темп росту дітей. Чинники, що зумовили децелерацію багаточисленні: тотальна алкоголізація населення; зловживання фармацевтичними препаратами; недоброякісне харчування вагітних.

Серед соціально-економічних слід зазначити наступні: скорочення дошкільних і позашкільних закладів освіти; зайнятість батьків, а також їхня необізнаність в питаннях виховання дітей; ідсутність безкоштовних позакласних гуртків та клубів за інтересами; вплив засобів масової інформації; падіння рівня життя населення в країні.

Особливе місце серед навчальних закладів, основним завданням яких є не лише освіта, виховання і розвиток дітей, а й робота з перевиховання та соціальної реадаптації підлітків, схильних до правопорушень, і тих, які вже скоїли злочини, займають школи соціальної реабілітації та професійні училища соціальної реабілітації. Ці заклади мають напівзакритий характер, направлення до них є примусовим заходом виховного характеру. Застосування цього заходу обумовлюється рівнем педагогічної занедбаності неповнолітнього, послабленням родинних зв'язків із сім'єю, а також характером та ступенем тяжкості вчиненого злочину чи правопорушення.

Основним завданням шкіл і професійних училищ соціальної реабілітації є: створення належних умов для життя, навчання і виховання учнів, підвищення їхнього загальноосвітнього і культурного рівня, професійної підготовки, розвитку індивідуальних здібностей і нахилів; забезпечення соціальної реабілітації учнів, їхнього правового виховання та соціального захисту. Особливості педагогічного режиму в школі соціальної реабілітації та професійному училищі соціальної реабілітації визначаються: спеціальним режимом дня і системою навчальної і виховної роботи; постійним наглядом і педагогічним контролем за учнями; унеможливленням вільного виходу за межі території школи без дозволу адміністрації.

Ураховуючи психолого-педагогічні аспекти організації та гуманізації педагогічного процесу в навчальних закладах даного типу, особливого значення набуває педагогіка співробітництва, яка утверджує особливий стиль взаємодії вихователя і вихованців, спрямований на створення в об'єкта виховання позиції активного, свідомого суб'єкта суспільно корисної діяльності. Для досягнення позитивного результату виховання необхідно дотримуватися таких принципів, як індивідуальний і диференційований підхід до неповнолітніх, комплексний характер заходів із перевиховання, поєднання вимогливості до підлітків з повагою до їхньої особистості, гуманне і водночас справедливе ставлення до них.

Беручи до уваги те, що до закладів соціальної реабілітації направляються переважно педагогічно занедбані діти, які не навчалися взагалі, або дуже мало відвідували навчальні заклади, навчання слід проводити за індивідуальною програмою, відповідно до рівня навчальних досягнень учнів.

Разом з тим недостатня увага приділяється диференційованому навчанню, індивідуальному підходу й адекватному психологічному супроводу учнів у навчальному процесі. Необхідно впроваджувати інноваційні педагогічні технології та адаптовані методики.

Однак учні шкіл та професійних училищ соціальної реабілітації не завжди піддаються традиційним формам виховного впливу, а потребують системного особистісно-орієнтовного підходу.

Усе зазначене дає змогу зробити висновок про актуальність пошуку нових засобів профілактичної, виховної та освітньої роботи серед неповнолітніх правопорушників та приділяти більше уваги вивченню питання медико-психологічних особливостей розвитку підлітків з делінквентною поведінкою.

Література

1. Баранов В. В. Загальноосвітні школи соціальної реабілітації / В. В. Баранов // Безпека життєдіяльності. – 2004. – № 8. – С. 35–40.

2. Вугри В. П. Школи-інтернати і проблеми педагогічної реабілітації дітей / В. П. Вугри // Нові технології навчання. – К., 2003. – Вип. 35. – С.101–109.

3. Коррекционная педагогика / Зайцева И. А., Кукушин В. С., Ларин Г. Г. и др. / под ред. В. С. Кукушина. – М. : ИКЦ «МарТ» ; Ростов н/Д. : Издательский центр «МарТ», 2004. – 352 с.

4. Синьов В. М. Нова стратегія розвитку колекційної педагогіки в Україні / В. М. Синьов // Дефектологія. – 2004. – №2. – С.35–40.

5. Тищенко Е. Соціально-педагогическая составляющая реабилитации осужденных/ Е. Тищенко // Социальная педагогика. – 2003. – № 1. – С.73–76.

6. Шпак В. П. Реабілітаційна педагогіка : навч. посіб. / В. П. Шпак. – Полтава : АСМІ, 2006. – 328 с.

УДК 613.6

В. О. КАБАШНЮК
Хмельницький національний університет

МЕДИКО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ У СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

Під способом життя розуміють сталий спосіб життєдіяльності людини, що склався у певних суспільно-економічних умовах, який проявляється у її праці, побуті, відпочинку, задоволенні матеріальних і духовних потреб, нормах спілкування та поведінки. Спосіб життя включає у себе три складових: рівень, якість і стиль життя [1].

Рівень життя віддзеркалює ступінь задоволення матеріальних, культурних і духовних потреб людини.

Якість життя характеризує ступінь комфорту в задоволенні людських потреб. Оцінка якості життя поділена на такі складові [2]:

1) фізичний стан (фізичні обмеження, фізичні здатності, тимчасова непрацездатність, інвалідність, фізичне благополуччя);

2) психічний стан (рівень тривоги та депресії, психологічний комфорт, самоконтроль поведінки та емоцій);

3) соціальний стан (міжособистісні контакти, соціальні зв'язки, соціальна підтримка);

4) рольове функціонування (на роботі, вдома);

5) загальне суб'єктивне сприйняття стану свого здоров'я.

Здоров'я людини в значному ступені залежить від стилю життя, який зумовлений національними традиціями та особистісними схильностями. Стиль життя характеризує особливості повсякденного життя людини, яким підпорядковані психологія та фізіологія особистості (психологічна та біологічно-медична складові). Здоровий спосіб життя (ЗСЖ) – це сукупність зовнішніх та внутрішніх умов життєдіяльності організму людини, за яких усі його системи працюють довгочасно, а також сукупність раціональних методів, що сприяють зміцненню здоров'я, гармонійному розвитку особистості, умов праці та відпочинку.

Особливості професійних функцій та професійної діяльності практичного психолога в сучасних умовах викликають необхідність переусвідомлення суті, змістових і технологічних підходів у підготовці спеціалістів-психологів. **Актуальність дослідження** обумовлена потребами у спеціалістах нового покоління, здатних комплексно вирішувати проблему фізичного, психічного та соціального здоров'я клієнта, сприяти формуванню ЗСЖ та відсутністю цільової змістової та технологічної складових підготовки до формування ЗСЖ клієнтів.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх практичних психологів.

Предмет дослідження – процес професійної підготовки практичних психологів до формування ЗСЖ.

Задачі дослідження:

1. З'ясувати сутність, зміст і рівні професійної підготовки майбутніх практичних психологів до формування ЗСЖ особистості.

2. Розробити змістово-технологічний базис професійної підготовки практичних психологів до формування ЗСЖ клієнтів.

Методи дослідження: теоретичні (аналіз наукової літератури з філософії, педагогіки, психології, валеології, медицини; вивчення державних документів з питань формування ЗСЖ; емпіричні (педагогічне спостереження, анкетування, бесіда, педагогічний експеримент, спостереження за особливостями перебігу процесу дослідження з метою аналізу й наукового пояснення отриманих фактів).

Результатом освіти в галузі практичної психології виступає, зокрема, створення стійкої мотивації та самовизначення особистості в здоровому продуктивному стилі життя, опанування засобами і методами, що забезпечують її фізичне і психічне благополуччя. Навчально-виховний процес у вищих навчальних закладах свідчить про суттєву обмеженість можливостей у формуванні мотивації студентів до ЗСЖ. Низька освіченість майбутніх психологів у цій сфері культури знижує можливість переносу отриманих знань і практичних навичок на культуру навчальної і професійної праці, побуту, відпочинку, харчування, сну, спілкування, подолання згубних звичок, сексуальну поведінку тощо. Як результат, у них не формується здатність до самовизначення, потреби в ЗСЖ, що визначає ставлення особистості до себе, свого здоров'я, психофізичного стану, режиму фізичних та інтелектуальних навантажень, раціонального використання вільного часу тощо. Багато майбутніх психологів наприкінці професійного навчання обтяжені низкою серцево-судинних, шлунково-кишкових, нервових хвороб; вони мають слабку опірність до простудних захворювань, що не дозволяє їм на повну силу реалізувати свій творчий потенціал.

Студент-психолог одночасно є майбутнім фахівцем і потенційним клієнтом. Існує декілька причин вибору цієї професії. Це може бути альтруїзм (бажання допомогти іншим у розв'язанні психологічних проблем) або бажання самопізнання (наслідок безсилля у вирішенні власних проблем у т.ч.). Тому під час навчання може виникати актуалізація скрутних становищ, і перетворення студента у добре поінформованого потенційного клієнта [3]. Концентрація уваги на психічному аспекті часом витісняє інші точки зору, фізіологічні проблеми відходять на інший план и починають там накопичуватися. Наприклад, вивчення психодіагностики провокує у студентів знаходження у себе різних розладів («хвороба медика-третьокурсника»).

Готовність до професійної діяльності із формування ЗСЖ клієнтів – це особистісно-професійний потенціал спеціаліста, який створює передумови для успішного здійснення професійних функцій в аспекті «здоров'язбереження». Структура професійної готовності включає мотиваційний, теоретичний, практичний та креативний компоненти [4]. Засвоєння змісту навчання повинно здійснюватися в процесі академічної, практико-орієнтованої та «здоров'язберігаючої» діяльності, тісний зв'язок яких складає структуру професійної підготовки практичних психологів до формування ЗСЖ особистості. До академічної діяльності студентів ми віднесли діяльність студентів під час планових аудиторних занять, позааудиторну роботу і НДРС. Практико-орієнтована діяльність включає практики та стажування, участь у підготовці соціальних і волонтерських проектів. «Здоров'язберігаюча» діяльність включає відвідування занять із фізкультури, участь у оздоровчих заходах, туристичних походах, цілеспрямована діяльність із саморозвитку.

При викладанні дисциплін медико-біологічного напряму «Основи медичних знань», «Валеологія та вікова фізіологія», «Психофізіологія», «Нейропсихологія», «Психопатологія», «Клінічна психологія» та інших для студентів-психологів викладачі кафедри постійно поєднують навчальний матеріал із сьогоденням, подіями в нашій країні та за кордоном, що висвітлюються у засобах масової інформації. Ця інформація часто служить яскравим прикладом при вивченні окремих тем, використовується при складанні ситуаційних задач. Яскравим та дієвим засобом гуманістичного виховання студентів є проведення практичних занять із хворими на базі Хмельницької міської лікарні, Хмельницького обласного шкіряно-венерологічного диспансеру, Хмельницького психоневрологічного диспансеру. Поведінка викладача в палаті, вміння поводитись із хворим, дотримання деонтологічних правил служать зразком для студентів.

Із урахуванням складових «здоров'язберігаючої» діяльності практичних психологів розроблені критерії та показники успішності підготовки спеціалістів: мотиваційний, гностичний, операційний, креативний, компетентнісний, ціннісно-світоглядний рівні. Щорічно оновлюється варіативний блок змісту підготовки за рахунок дисциплін, які дозволяють послідовно здійснювати валеологізацію підготовки практичного психолога: «Основи медичних знань», «Валеологія та вікова фізіологія». Усе це сприяло

формуванню цілісного уявлення студентів про професійну діяльність та її валеологічну частину, що робить процес навчання привабливим і цікавим, а також дозволяє набути важливі професійні особистісні якості.

Висновки:

1. Процес підготовки до формування ЗСЖ клієнтів виконує інтегруючу функцію у цілісному процесі професійної підготовки спеціалістів практичної психології, тому що пов'язує знання та вміння, набуті у процесі вивчення дисциплін загальнокультурного, психолого-педагогічного, соціального та медичного блоків із закономірними особистісними змінами.

2. Кінцева мета підготовки об'єднує у собі три особистісно-професійні характеристики спеціаліста – готовність до формування ЗСЖ, компетентність у діяльності із збереження фізичного, психічного і соціального здоров'я та культуру здоров'я.

3. Професійна підготовка майбутнього практичного психолога – це цілісний, багатофункціональний, динамічний процес, в якому об'єднані академічна, практико-орієнтована та «здоров'язберігаюча» діяльність студентів.

4. Вимагають подальшого дослідження зміст, форми і методи роботи викладача валеології з формування в студентів потреби у здоровому способі життя в умовах розвитку України в XXI столітті.

Література

1. Никифоров Г. С. Психология здоровья : [учеб. пособ.]. – СПб. : «Речь», 2002. – 256 с.

2. Орлов В.А., Гиляревский С.Р. Проблемы изучения качества жизни в современной медицине. – М. : «Союзмединформ», 1992. – 65 с.

3. Бочавер А.А. Личностные особенности студентов-психологов (МГППИ). http://psi.lib.ru/statyi/sbornik/lichnst.htm

4. Авчинникова С. О. Профессиональная подготовка специалистов социальной работы к формированию здорового стиля жизни клиентов : автореф. дис. … доктора пед. наук / С. О. Авчинникова / Смолен. гуманитар. ун-т. – М., 2010. – 40 с.

УДК 616.517:159.94

О. А. КАДЕНКО, Т. Л. ЛЕВИЦЬКА
Хмельницький національний університет

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ВИВЧЕННЯ ПСИХІЧНОГО СТАНУ ХВОРИХ НА ПСОРІАЗ В УМОВАХ СТАЦІОНАРНОГО ЛІКУВАННЯ

Актуальність проблеми. Псоріаз – одна з найпоширеніших хронічних хвороб шкіри – від 1,4 до 2,9% популяції [6; 8]. Хоча псоріаз не загрожує життю хворих, у багатьох із них він впливає на спосіб життя.

Псоріаз відноситься до переліку багатьох захворювань, що торкається усіх аспектів життя: кар'єри, соціальної сфери, статевого життя й сімейних стосунків. Чим важчий перебіг захворювання, тим більший обсяг лікувальних заходів та обмежень.

Псоріаз не завжди добре піддається лікуванню й призводить до змін психологічного стану пацієнта, а саме заниження самооцінки, депресивних станів, підвищеної емоційної напруги, драматизації проблеми, зниження активності і т.д.

Завданням експериментально-психологічного дослідження є не тільки виявлення і аналіз порушень психіки, але і визначення рівня збереження психіки. Для інтерпретації даних про психічний стан і можливість компенсації виявлених порушень, особливо у зв'язку із завданнями реабілітації, дуже важливо визначити рівень збереження особистості хворого і структуру її змін.

Результати експериментального дослідження. За даними опитувальника Спілбергера-Ханіна виявлено, що 26,7 % хворих на псоріаз мають високий рівень ситуативної тривожності (СТ) і 80 % – особистісної тривожності (ОТ); середній рівень СТ – 60%, ОТ – 16,7% і низький рівень відповідно – 13,3% та 3,3% (рис.1). Особам з високою оцінкою тривожності потрібно формувати почуття впевненості і успіху. Їм необхідно зміщати акцент із зовнішньої вимогливості, категоричності, високої значимості в постановці завдань на змістовне осмислення діяльності і конкретне планування за завданнями. Для низькотривожних людей, навпаки, потрібно пробудження активності, підкреслення мотиваційних компонентів діяльності, збудження зацікавленості, висвітлення почуття відповідальності у вирішенні тих чи інших завдань.

Аналіз самооцінки депресії показав, що у всіх хворих на псоріаз рівень депресії не перевищує 50 балів, тобто 100% досліджуваних діагностуються станом без депресії.

Результати оцінки агресивності у відносинах А. Ассінгера показали, що 45 і більше балів мають 6,7% досліджуваних, 36 – 44 бали – 86,6% і менше 35 балів також 6,7% хворих на псоріаз. Пацієнти, що набрали 45 і більше балів характеризуються зайвою агресивністю, при цьому можуть бути неврівноваженими і жорстокими по відношенню до інших. 34-44 балів – люди з помірною агресивністю, але цілком успішні у житті, оскільки у них достатньо здорового честолюбства і самовпевненості. Ті, в кого бал

35 і менше характеризуються надмірною миролюбністю, що обумовлено недостатньою впевненістю у власні сили і можливості.

За результатами опитувальника самоставлення у досліджуваних спостерігається низький рівень за шкалами: «самоповага» – 16,7%; «аутосимпатія» – 23,3%; «очікуване відношення від інших» – 10% та «самоінтерес» – 16,7%. Для підвищення рівня «самоповаги» потрібно посилити віру в свої сили, здібності, енергію, самостійність, оцінку своїх можливостей, контролювати сласне життя і бути самопослідовним, розуміючи самого себе. Низький рівень по шкалі «аутосимпатія» характеризується баченням у собі переважно недоліків, низьку самооцінку, готовність до самозвинувачення. Занижена оцінка по шкалі «очікуване відношення від інших» відображає очікування негативного відношення до себе оточуючих. Шкала «самоінтерес» показує міру близькості до себе самого, зокрема інтерес до власних думок і почуттів.

Отримані результати за методикою «Індекс життєвого стилю» показують, що у досліджуваних спостерігаються найвищі показники за такими шкалами: шкала А – 20%; шкала Н – 20%; шкала D – 27,7% і шкала Е – 53,3%.

Аналіз психологічних типів реагування («ЛОБІ») хворих на псоріаз вказує, що в більшості випадків у групі домінують неврастенічний (36,7%), сенситивний (33,3%), ейфорійний (26,7%) та параноїдальний (26,7%) типи відношення до хвороби. Виявлені типи психологічного реагування вказують на стереотипне відношення пацієнтів до захворювання.

За результатами проективної методики (ДДЛ) у більшості досліджуваних спостерігається агресивність, імпульсивність, негативізм, тривожність, підозрілість, скритість, завищена емоційна напруга, слабка побутова орієнтація, антисоціальність, недостатність емоційної теплоти. Також виражене негативне ставлення до дослідження та формальне відношення до завдань.

Висновки. Наше дослідження показує, що у пацієнтів, хворих на псоріаз досить суттєво занижена загальна конструктивність особистості (46,7%). За результатами опитувальника Спілбергера-Ханіна особистісна тривожність (80%) вища ситуативної (26,7), тобто загострення хвороби активує стійку індивідуальну схильність суб'єкта до тривоги. За аналізом самооцінки депресії 100% хворих діагностуються станом без депресії. Результати оцінки агресивності у відносинах показали, що основний відсоток досліджуваних 86,6% характеризується помірною агресивністю, але цілком успішні у житті. Аналіз результатів за опитувальником Століна свідчить про занижений рівень «глобальне самоставлення» – 40%. Вивчення особливостей особистості за методикою «Індекс життєвого стилю» показують, що досить високий рівень спостерігається по шкалі Е – депресивна диспозиція (53,3%), за якою особистість характеризується стражданням через втрату уявного об'єкта і втрату самоповаги. Переважна емоція – печаль. Основний спосіб захисту – компенсація, спрямована на те, щоб уникнути відчуття депресії. Компенсація особливо ефективна в підтримці достатньо високої самооцінки. Аналіз психологічних типів реагування хворих на псоріаз вказує, що в групі домінують неврастенічний, сенситивний, ейфорійний та параноїдальний типи відношення до хвороби. Виявлені типи психологічного реагування вказують на стереотипне відношення пацієнтів до захворювання.

Зважаючи на отримані результати, перспективою для подальших досліджень є розробка програм психологічного супроводу хворих на псоріаз.

Література

1. Бамер Ю. А. Роль психосоциальной нагрузки при вульгарном псориазе / Бамер Ю. А., Петерманн Ф., Куль Ю. // Дерматолог. – 2010. – № 1. – С. 39–47.
2. Бодалев А. А. Общая психодіагностика / А. А. Бодалев , В. В. Столин. – СПб. : Изд-во «Речь», 2004. – 440 с.
3. Бурлачук Л. Ф. Психодиагностика. – СПб.: Питер, 2002. – 352 с.
4. Кабанов М. М. Методы психологической диагностики и коррекции в клинике / Кабанов М.М., Личко А.Е., Смирнов В.М. – Л.: Медицина, 1983. – 312 с.
5. Каденко О. А., Білявська С. П. Засади дерматовенерології / О. А. Каденко, С. П. Білявська // Посібник для викладання та вивчення дерматовенерології у вищих навчальних закладах I та II рівнів акредитації. – Хмельницкий, 1998. – 149 с.
6. Коляденко В. Г. Оцінка якості життя хворих на посіаз у процесі лікування препаратом «Дайвобет» / В. Г. Коляденко , В. В. Короленко // Український журнал дерматології, венерології, косметології. – 2009. – №1. – С. 13 – 16.
7. Шкірні та венеричні хвороби / [Коляденко В. Г., Степаненко В. І., Федорич П. В., Скляр С. І.] . – Вінниця: Нова Книга, 2006. – 424 с.
8. Конгуров Н. В. Псориатическая болезнь / Конгуров Н. В., Филимонкова Н. Н., Тузанкина И. А. – Екатиренбург, 2002. – 193 с.
9. Корольчук М. С. Психодіагностика : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / М. С. Корольчук , В. І. Осьодло / за заг. ред. М. С. Корольчука. 2009. – 400 с.
10. Менделевич В. Д. Клиническая и медицинская психология. – М. : Медпрес., 2001. – 592 с.
11. Павлова О. В. Основы психодерматологии. – М. : Изд-во ЛКИ, 2007. – 240 с.
12. Полотебнов А. Г. Дерматологические исследования. – СПб., 1886.

13. Психологическая диагностика индекса жизненного стиля : пособ. для психологов и врачей / [Л. И. Вассерман, О. Ф. Ерышев, Е. Б. Клубова и др.]. – СПб., 2005. – 54 с.

14. Розов В. І. Адаптивні антистресові психотехнології : навч. посіб. – К. : Кондор, 2009. – 278 с.

15. Семенова З. Ф. Психологические рисуночные тесты. Методика «Дом-дерево-Человек» / З. Ф. Семенова, С. В. Семенова. – М.: АСТ; СПб.: Сова, 2009. – 190 с.

16. Скребець В.О. Основи психодіагностики. Навчальний посібник. – 3 вид., перекладене з рос., перероблене та доповнене. – К.: Видавничий Дім «Слово». 2003. – 192с.

17. Столин В.В. Опросник самоотношения / В. В. Столин, С. Р. Пантилеев // Практикум по психодиагностике: Психодиагностические материалы. М., 1988. С. 123-130.

18. Шкірні та венеричні хвороби : підручник / [Л. С. Новосад, Р. В. Лабінський, С. П. Білявська та ін.]. – К.: Медицина, 2007. – 280 с.

УДК 616.517 : 159.94

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

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ВИВЧЕННЯ ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ ХВОРИХ НА ПСОРІАЗ В УМОВАХ СТАЦІОНАРНОГО ЛІКУВАННЯ

Актуальність проблеми. Псоріаз – одна з найпоширеніших хронічних хвороб шкіри – від 1,4 до 2,9% популяції [6; 8]. Хоча псоріаз не загрожує життю хворих, у багатьох із них він впливає на спосіб життя.

Псоріаз відноситься до переліку багатьох захворювань, що торкається усіх аспектів життя: кар'єри, соціальної сфери, статевого життя й сімейних стосунків. Чим важчий перебіг захворювання, тим більший обсяг лікувальних заходів та обмежень.

Псоріаз не завжди добре піддається лікуванню й призводить до змін психологічного стану пацієнта, а саме заниження самооцінки, депресивних станів, підвищеної емоційної напруги, драматизації проблеми, зниження активності і т.д.

Як і всі хронічні захворювання, псоріаз впливає на суспільну, професійну і емоційну сферу хворого. Незважаючи на те, що псоріаз не відноситься до загрозливих станів для життя, його видимі ознаки часто призводять до заниженої самооцінки. Незважаючи на те, що псоріаз здатний приводити до тривожних станів і депресії, дерматологи і психіатри не повинні недооцінювати у хворих наявності психологічних проблем, що передують захворюванню на псоріаз. Часом важко визначити, виникала депресія або тривожність як первинна патологія, або ж як наслідок захворювання на псоріаз.

Псоріаз відноситься до переліку багатьох захворювань, що торкається усіх аспектів життя: кар'єри, соціальної сфери, статевого життя й сімейних стосунків. Чим важчий перебіг захворювання, тим більший обсяг лікувальних заходів та обмежень.

Результати експериментального дослідження. У дослідженні взяли участь 30 хворих на псоріаз (19 чоловіків і 11 жінок у віці від 14 до 78 років) з різними клінічними формами псоріазу. Дослідження проводилося на базі Хмельницького обласного шкірно-венерологічного диспансеру.

Результати оцінки агресивності у відносинах А. Ассінгера показали, що 45 і більше балів мають 6,7% досліджуваних, 36 – 44 бали – 86,6% і менше 35 балів також 6,7% хворих на псоріаз. Пацієнти, що набрали 45 і більше балів характеризуються зайвою агресивністю, при цьому можуть бути неврівноваженими і жорстокими по відношенню до інших. 34-44 балів – люди з помірною агресивністю, але цілком успішні у житті, оскільки у них достатньо здорового честолюбства і самовпевненості. Ті, в кого бал 35 і менше характеризуються надмірною миролюбністю, що обумовлено недостатньою впевненістю у власні сили і можливості.

За даними опитувальника Спілбергера-Ханіна виявлено, що 26,7 % хворих на псоріаз мають високий рівень ситуативної тривожності (СТ) і 80 % – особистісної тривожності (ОТ); середній рівень СТ – 60%, ОТ – 16,7% і низький рівень відповідно – 13,3% та 3,3%. Особам з високою оцінкою тривожності потрібно формувати почуття впевненості і успіху. Їм необхідно зміщати акцент із зовнішньої вимогливості, категоричності, високої значимості в постановці завдань на змістовне осмислення діяльності і конкретне планування за завданнями. Для низькотривожних людей, навпаки, потрібне пробудження активності, підкреслення мотиваційних компонентів діяльності, збудження зацікавленості, висвітлення почуття відповідальності у вирішенні тих чи інших завдань.

Аналіз психологічних типів реагування («ЛОБІ») хворих на псоріаз вказує, що в більшості випадків у групі домінують неврастенічний (36,7%), сенситивний (33,3%), ейфорійний (26,7%) та паранояльний (26,7%) типи відношення до хвороби. Виявлені типи психологічного реагування вказують на стереотипне відношення пацієнтів до захворювання.

Поведінка за неврастенічним типом характеризується спалахами роздратування, особливо при болях, при неприємних відчуттях, при невдачах лікування, несприятливих даних обстеженнях,

нетерплячістю. Роздратування часто виливається на першого-ліпшого і завершується нерідко каяттям і сльозами. Важко переносяться больові відчуття.

Ейфорійний тип відношення. Необґрунтовано підвищений настрій, часто награний. Нехтування, легковажне ставлення до хвороби і лікування. Надія на те, що «само все обійдеться». Бажання отримувати від життя все, незважаючи на хворобу.

Сенситивний тип характеризується надмірною занепокоєністю про можливе несприятливе враження, яке може справити на оточуючих хвороба. Побоювання, що навколишні стануть уникати, вважати неповноцінним, зневажливо ставитися. Острах стати тягарем для близьких через хворобу.

Паранояльний тип. Впевненість, що хвороба – результат чийогось злого наміру. Крайня підозрілість до ліків і процедур. Прагнення приписувати можливі ускладнення лікування або побічні дії ліків халатності чи злим намірам лікарів і персоналу.

За результатами опитувальника самоставлення у досліджуваних спостерігається низький рівень за шкалами: «самоповага» – 16,7%; «аутосимпатія» – 23,3%; «очікуване відношення від інших» – 10% та «самоінтерес» – 16,7%. Для підвищення рівня «самоповаги» потрібно посилити віру в свої сили, здібності, енергію, самостійність, оцінку своїх можливостей, контролювати сласне життя і бути самопослідовним, розуміючи самого себе. Низький рівень по шкалі «аутосимпатія» характеризується баченням у собі переважно недоліків, низьку самооцінку, готовність до самозвинувачення. Занижена оцінка по шкалі «очікуване відношення від інших» відображає очікування негативного відношення до себе оточуючих. Шкала «самоінтерес» показує міру близькості до себе самого, зокрема інтерес до власних думок і почуттів.

За результатами проективної методики (ДДЛ) у більшості досліджуваних спостерігається агресивність, імпульсивність, негативізм, тривожність, підозрілість, скритість, завищена емоційна напруга, слабка побутова орієнтація, антисоціальність, недостатність емоційної теплоти. Також виражене негативне ставлення до дослідження та формальне відношення до завдань.

Висновки. Вивчення особливостей особистості за методикою «Індекс життєвого стилю» показують, що досить високий рівень спостерігається по шкалі Е – депресивна диспозиція (53,3%), за якою особистість характеризується стражданням через втрату уявного об'єкта і втрату самоповаги. Переважна емоція – печаль. Основний спосіб захисту – компенсація, спрямована на те, щоб уникнути відчуття депресії. Компенсація особливо ефективна в підтримці достатньо високої самооцінки. Наше дослідження показує, що у хворих на псоріаз досить суттєво занижена загальна конструктивність особистості (46,7%). За аналізом самооцінки депресії 100% хворих діагностуються станом без депресії. Результати оцінки агресивності у відносинах показали, що основний відсоток досліджуваних 86,6% характеризується помірною агресивністю, але цілком успішні у житті. У пацієнтів, хворих на псоріаз особистісна тривожність (80%) вища ситуативної (26,7), тобто загострення хвороби активує стійку індивідуальну схильність суб'єкта до тривоги. Аналіз психологічних типів реагування хворих на псоріаз вказує, що в групі домінують неврастенічний, сенситивний, ейфорійний та паранояльний типи відношення до хвороби. Виявлені типи психологічного реагування вказують на стереотипне відношення пацієнтів до захворювання. Результати за опитувальником Століна свідчать про занижений рівень «глобальне самоставлення» – 40%.

Література

1. Бамер Ю. А. Роль психосоциальной нагрузки при вульгарном псориазе / Бамер Ю. А., Петерманн Ф., Куль Ю. // Дерматолог. – 2010. – № 1. – С. 39–47.
2. Бодалев А. А. Общая психодіагностика / А. А. Бодалев , В. В. Столин. – СПб. : Изд-во «Речь», 2004. – 440 с.
3. Бурлачук Л. Ф. Психодиагностика. – СПб.: Питер, 2002. – 352 с.
4. Кабанов М. М. Методы психологической диагностики и коррекции в клинике / Кабанов М.М., Личко А.Е., Смирнов В.М. – Л.: Медицина, 1983. – 312 с.
5. Каденко О. А., Білявська С. П. Засади дерматовенерології / О. А. Каденко, С. П. Білявська // Посібник для викладання та вивчення дерматовенерології у вищих навчальних закладах I та II рівнів акредитації. – Хмельницкий, 1998. – 149 с.
6. Коляденко В. Г. Оцінка якості життя хворих на посіаз у процесі лікування препаратом «Дайвобет» / В. Г. Коляденко , В. В. Короленко // Український журнал дерматології, венерології, косметології. – 2009. – №1. – С. 13–16.
7. Шкірні та венеричні хвороби / [Коляденко В. Г., Степаненко В. І., Федорич П. В., Скляр С. І.] . – Вінниця: Нова Книга, 2006. – 424 с.
8. Конгуров Н. В. Псориатическая болезнь / Конгуров Н. В., Филимонкова Н. Н., Тузанкина И. А. – Екатиренбург, 2002. – 193 с.
9. Корольчук М. С. Психодіагностика : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / М. С. Корольчук , В. І. Осьодло / за заг. ред. М. С. Корольчука. 2009. – 400 с.
10. Менделевич В. Д. Клиническая и медицинская психология. – М. : Медпрес., 2001. – 592 с.
11. Николаева В. В. Влияние хронической болезни на психику. М.: Изд-во Моск-.. ун-та, 1987. – 359 с.
12. Павлова О. В. Основы психодерматологии. – М. : Изд-во ЛКИ, 2007. – 240 с.
13. Полотебнов А. Г. Дерматологические исследования / А. Г. Полотебнов. – СПб., 1886.

14. Психологическая диагностика индекса жизненного стиля : пособ. для психологов и врачей / [Л. И. Вассерман, О. Ф. Ерышев, Е. Б. Клубова и др.]. – СПб., 2005. – 54 с.

15. Розов В. І. Адаптивні антистресові психотехнології : навч. посіб. – К. : Кондор, 2009. – 278 с.

16. Семенова З. Ф. Психологические рисуночные тесты. Методика «Дом-дерево-Человек» / З. Ф. Семенова, С. В. Семенова. – М.: АСТ; СПб.: Сова, 2009. – 190 с.

17. Скребець В.О. Основи психодіагностики. Навчальний посібник. – 3 вид., перекладене з рос., перероблене та доповнене. – К.: Видавничий Дім «Слово». 2003. – 192с.

18. Столин В.В. Опросник самоотношения / В. В. Столин, С. Р. Пантилеев // Практикум по психодиагностике : психодиагностические материалы. М., 1988. С. 123-130.

19. Тхостов А. Ш. Психология телесности / А. Ш. Тхостов. – М.: Смысл, 2002. – 287 с.

20. Шкірні та венеричні хвороби : підручник / [Л. С. Новосад, Р. В. Лабінський, С. П. Білявська та ін.]. – К.: Медицина, 2007. – 280 с.

УДК 159.9 : 316.77, 159.9 : 37.015.3

Л. Р. КИРЄЄВА
Романівський навчально-виховний комплекс
«Загальноосвітня школа 1-го ступеня – дошкільний навчальний заклад»,
Теофіпільський район Хмельницької області

ПРОФЕСІЙНІ ДЕФОРМАЦІЇ ТА ЇХ ЕМОЦІЙНЕ ЗАБАРВЛЕННЯ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Відомо, що праця позитивно впливає на психіку людини. Стосовно ж різних видів професійної діяльності прийнято вважати, що існує велика група професій, виконання яких приводить до професійних захворювань різного ступеня важкості. Поряд із цим існують види праці, які не віднесені до шкідливих, але умови й характер професійної діяльності впливають на психіку. Дослідники відзначають також, що багаторічне виконання однієї й тієї ж професійної діяльності приводить до появи професійної утоми, виникнення психологічних бар'єрів, збідніння репертуару способів виконання діяльності, втрати професійних умінь і навичок, зниження працездатності [1 та ін.]. Можна констатувати, що на стадії професіоналізації по багатьом видам професій відбувається розвиток професійних деструкцій. Професійні деструкції – це зміни сформованої структури діяльності й особистості, що негативно позначаються на продуктивності праці й взаємодії з іншими учасниками цього процесу [2, с. 230].

Освоєння особистістю професії неминуче супроводжується змінами в її структурі, коли, з одного боку, відбувається посилення й інтенсивний розвиток рис, які сприяють успішному здійсненню діяльності, а з іншого боку – зміна, придушення й навіть руйнування структур, що не беруть участь у цьому процесі. Якщо ці зміни розцінюються як негативні, тобто такі, що порушують цілісність особистості, знижують її адаптивність і стійкість, то їх варто розглядати як професійні деформації.

У представників соціономічних професій [3] професійні деформації можуть проявлятися на чотирьох рівнях:

1. Загальпедагогічні деформації, характеризують подібні зміни особистості у всіх осіб, що займаються педагогічною діяльністю, групові аутостереотипи при цьому виступають як початковий етап розвитку загальнопедагогічних деформацій. Наявність даного типу деформацій робить учителів, що викладають різні предмети, що працюють у різних навчальних закладах, що проповідують різні педагогічні погляди, з різним темпераментом і характером, схожими один на одного.

2. Спеціальні професійні деформації, що виникають у процесі спеціалізації за професією. Типологічні деформації викликані злиттям особистісних особливостей з відповідними структурами функціональної будови педагогічної діяльності в цілісні поведінкові комплекси. У педагогічній професії виділяють чотири таких типологічних комплекси: комунікатор, організатор, інтелігент (просвітитель) і предметник [4].

3. Професійно-типологічні деформації, обумовлені накладенням індивідуально-психологічних особливостей особистості – темпераменту, здібностей, характеру – на психологічну структуру діяльності. У результаті складаються професійно й особистісно обумовлені комплекси: деформації професійної спрямованості особистості; деформації, що розвиваються на основі яких-небудь здібностей; деформації, обумовлені рисами характеру.

4. Індивідуалізовані деформації, обумовлені особливостями працівників всіляких професій. У процесі багаторічного виконання професійної діяльності, психологічного зрощування особистості й професії окремі професійно важливі риси, як, втім, і професійно небажані, надмірно розвиваються, що приводить до виникнення надякостей, або акцентуацій. Це можуть бути гіпервідповідальність, суперчесність, гіперактивність, трудовий фанатизм, професійний ентузіазм. Серед учителів часто зустрічаються такі деформації: авторитарність, агресивність, консерватизм, соціальне лицемірство, поведінковий трансфер, емоційна індиферентність.

Висновки. Основні детермінанти професійних деструкцій фахівця – мислення і діяльність, соціальні стереотипи поведінки, окремі форми психологічного захисту. Утворення деструкції ініціюється професійною стагнацією фахівця, а також акцентуацією рис його характеру. Але головним чинником, ключовою детермінантою розвитку деструкції є сама професійна діяльність. Кожна професія має свій ансамбль професійних деформацій, що проявляються на різних рівнях. Механізм багатьох деформацій криється в емоційній сфері. Емоційна стійкість виступає як одна із професійно важливих рис необхідних у різних видах діяльності, у тому числі й педагогічній професійній діяльності, що обумовлює необхідність її врахування при діагностиці й прогнозуванні професійної придатності.

Література

1. Анциферова Л. И. Способности личности к преодолению деформаций своего развития / Л. И. Анциферова // Психологический журнал. – 1999. – Т. 20, № 1. – С. 12–20.

2. Зеер Э. Ф. Профессионально ориентированная логико-смысловая модель личности / Э. Ф. Зеер // Мир психологии. – 2005. – № 1 (41). – С. 141–146.

3. Санникова О. П. Эмоциональность в структуре профессиональных свойств личности (на примере представителей социономических профессий): дис... д-ра психол. наук / О. П. Санникова / АПН Украины. – Институт психологии им. Г. С. Костюка, 1996. – 407 с.

4. Рогов Е. И. Личность в педагогической деятельности / Е. И. Рогов. – Ростов-н/Д., Феникс, 1994. – 240 с.

УДК 159.938.363.6

А. В. КОЗЛОВ
Национальный аэрокосмический университет
им. Н. Е. Жуковского «ХАИ»

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ КАК АСПЕКТ СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Категория психологического здоровья к настоящему времени еще не обрела предельной ясности и однозначности, однако, интерес исследователей, занимающихся становлением и развитием личности, к ней очевиден. Взгляды на природу психологического здоровья, оформившиеся в литературе, могут быть условно сведены к следующим:

Психологическое здоровье – это состояние, характеризующее процесс и результат нормального развития субъективной реальности в пределах индивидуальной жизни. При этом норма понимается как то лучшее что возможно в конкретном возрасте для конкретного человека при соответствующих условиях развития [1].

Психологическое здоровье – состояние открытости опыту, тесного контакта с внутренней и внешней реальностью и конструктивного самовыражения в жизненной практике [2].

Психологическое здоровье – это система качественных характеристик индивидуального развития личности на разных возрастных этапах жизнедеятельности субъекта, которая раскрывается через особенности индивидуально-психологических свойств субъекта, взаимоотношений с социумом, процессов саморегуляции и саморазвития, реализации актуальных потребностей [3; 4].

Однако, с нашей точки зрения, психологическое здоровье является сложным многоуровневым феноменом [5], отражающим ту часть общего здоровья, которая определена ВОЗ как полное психическое благополучие.

Нами была предпринята попытка выявления структуры психологического здоровья с целью формирования этого феномена как такого, с которым можно работать, создавать психопрофилактические и психокоррекционные программы, направленные на сохранение, обретение и развития психологического здоровья.

Исследование заключалось в следующем: на первом этапе, применялся ассоциативный эксперимент. Испытуемым (52 человека) было дано задание, дать по двадцать ассоциаций на понятие «психологическое здоровье», которые, после удаления повторяющихся, составили 80 семантически самостоятельных ассоциаций.

На втором этапе исследования использовался метод классификации. Испытуемые получили по 80 карточек, на каждой из которых была написана одна ассоциация. Задание состояло в распределении карточек на произвольное количество групп, с произвольным количеством элементов в группе.

На основании классификации была построена матрица сходства 80×80, отражающая частоту попадания в одну группу каждого элемента с каждым. Далее эта матрица подверглась кластерному анализу, что позволило выделить 11 сфер психологического здоровья:

1) отсутствие психических отклонений (частота встречаемости – 29,3 %);

2) душевное равновесие (частота встречаемости – 18,9 %);

3) просоциальная ориентация (частота встречаемости – 18,8 %);

4) физическое благополучие (частота встречаемости – 15,6 %);
5) гуманистическая позиция (частота встречаемости – 15,4 %);
6) стремление быть собой (частота встречаемости – 15,2 %);
7) творческое самовыражение (частота встречаемости – 13 %);
8) семейное благополучие (частота встречаемости – 10,2 %);
9) духовность (частота встречаемости – 8,6 %);
10) ориентация на цель (частота встречаемости – 7,3 %);
11) интеллектуальное совершенствование (частота встречаемости – 6,9 %).

Показатель частоты встречаемости указывает на то, как часто давались ассоциации, впоследствии образовавшие данную сферу, иными словами, он говорит о «популярности» данной сферы.

Таким образом, в результате первой части нашего исследования была выявлена структура психологического здоровья, которая, как видно из приведенного выше материала, включает в себя одиннадцать сфер.

Вторая часть исследования имела своей целью выявление возможных индивидуальных типов психологического здоровья. Для реализации этой цели применялся метод семантического дифференциала, состоящий из выявленных сфер психологического здоровья, конструкта «Я» и конструкта «Психологически здоровый человек». Результат каждого из испытуемых в отдельности (80 человек) был подвергнут факторному анализу и были получены индивидуальные факторные матрицы.

В результате установлено, что на индивидуальном уровне, психологическое здоровье может быть представлено различным количеством сфер, от 1 до 10, причем психологическое здоровье моно-представлено в 30% случаев. Также, было выявлено, что психологическое здоровье Эго-синтонно (конструкт «Я» и конструкт «Психологически здоровый человек» попадают в один фактор) в 29 % случаев и в 71 % случаев Эго-дистонно (конструкт «Я» и конструкт «Психологически здоровый человек» попадают в разные факторы).

Показатель Эго-синтонности / дистонности психологического здоровья непосредственно связан со становлением личности и, с нашей точки зрения, является важным показателем в этом процессе. Эго-дистонность психологического здоровья указывает на то, что человек реализуя какие-либо из сфер психологического здоровья, не реализует при этом само психологическое здоровье. В отличии от испытуемых имеющих Эго-синтонное психологическое здоровье, при Эго-дистонном психологическом здоровье не стоит внутренняя задача придать этим сферам смысл здоровья. Можем предположить, что реализуя сферы психологического здоровья, не наполняя при этом их смыслом здоровья, человек реализует социально одобряемые модели, стремится наполнить ими свое Эго.

Это положение, с нашей точки зрения, указывает на важный аспект становления личности, а именно говорит о том, по какому пути развивается личность: по пути реализации собственных потенций или по пути дефицитарному пути заполнения пустоты.

Выводы:

1. Взгляды на природу психологического здоровья, представленные в литературе, являются разрозненными и не приведенными к единому знаменателю.
2. Структура психологического здоровья, по данным нашего исследования, представлена одиннадцатью сферами: отсутствие психических отклонений, душевное равновесие, просоциальная ориентация, физическое благополучие, гуманистическая позиция, стремление быть собой, творческое самовыражение, семейное благополучие, духовность, ориентация на цель, интеллектуальное совершенствование.
3. Индивидуальное психологическое здоровье моно либо поли-представленно (имеет в своей структуре одну или несколько сфер) и Эго-синтонно либо дистонно (стоит ли внутренняя задача придать этим сферам смысл здоровья).

Литература

1. Шувалов А. В. Гуманитарно-антропологические основы теории психологического здоровья / А. В. Шувалов // Вопросы психологии. – 2004. – № 6. – С. 18–33.
2. Завгородня О.В. Проблема психологічного здоров'я: спроба теоретичного аналізу / О. В. Завгородня // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – № 1 (94). – С. 55–60.
3. Колотій Н. М. Психологічне здоров'я підлітків та його оцінка в умовах загальноосвітнього навчального закладу: автореф. дис. … к.п.н. : 19.00.07 / Н. М. Колотій. – Х.: ХНУ, 2003. – 21 с.
4. Стець В. І. Психологічне здоров'я підлітків та особливості його оцінки / В. І. Стець, О. О. Волошин // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2010. – № 1 (3). – С. 133–141.
5. Кочарян О. С. Психологічне здоров'я: варіанти концептуалізації / О. С. Кочарян, О. В. Козлов // Вісн. ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. Психологія. – 2010. – Вип. 37. – 240 с.

УДК 159.922.736.4 : 159.923.3

Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова

ДЕСТРУКТИВНІ ПРОЯВИ ФРУСТРАЦІЇ У ПІДЛІТКІВ З АКЦЕНТУАЦІЯМИ ХАРАКТЕРУ

Дослідження фрустрації у підлітків з акцентуаціями характеру набуває особливої актуальності через поєднання впливу на підростаючу особистість відразу кількох факторів ризику порушення психічного здоров'я, дезадаптації та дисгармонійного психічного розвитку. Мова йде, по-перше, про акцентуйовані риси характеру – своєрідні «слабкі місця» особистості, що ускладнюють її адаптацію до ситуацій, які пред'являють завищені вимоги до цих «місць найменшого опору»; по-друге, психічний стан фрустрації, який виникає при появі об'єктивно чи суб'єктивно нездоланних перешкод на шляху задоволення важливих життєвих потреб (деструктивні ефекти цього стану описані в наукових працях А. О. Реана, І. О. Сабанадзе, О. В. Кузнєцової, О. О. Холодової тощо [2; 6; 7; 9]); по-третє, труднощі пубертатного періоду, які здаються підліткам не менш суттєвими і нездоланними, ніж соціально-економічні проблеми сьогодення, провокуючи підсилення акцентуйованих рис характеру та загострення деструктивних проявів фрустрації.

Відповідно, **мета** нашого дослідження – визначення схильності до деструктивних проявів фрустрації підлітків з різними типами акцентуацій характеру. Для досягнення цієї мети ми мали виконати наступні **завдання**: провести емпіричне дослідження рівнів фрустрації та особливостей фрустраційних реакцій підлітків з різними акцентуаціями характеру; оцінити міру деструктивного впливу фрустрації на загальне самопочуття, емоційний стан підлітка та його міжособистісні взаємодії.

Дослідження проводилось в 6 – 7 класах СЗШ № 224 м. Києва. Загальна вибірка обстежуваних – 92 учні 11 – 13 років, з них у 91,3 % було виявлено акцентуації характеру різних типів (за результатами опитувальника МПДО С. І. Подмазіна [4]). Ми скористались методикою експрес-діагностики рівня особистісної фрустрації В.В.Бойка [8, с. 136–137], що дозволяє визначити три рівні фрустрації: низький рівень (до 4 балів), стійку тенденцію до фрустрації (5 – 10 балів) та дуже високий рівень (1 – 12 балів) за показниками ступеня вираження стійких негативних емоційних станів та деструктивних переживань, які загострюються та проявляються у фрустраційних ситуаціях (заздрість, дратівливість, схильність засмучуватись через дрібниці, пригніченість через нереалізовані потреби та амбіції, образи на оточуючих).

Згідно з одержаними результатами (рис.1), середні значення показників особистісної фрустрації відображають стійку тенденцію до неї у підлітків зі всіма типами акцентуацій характеру окрім гіпертимного, для якого властиве оптимістичне сприйняття дійсності, схильність не помічати дріб'язкові проблеми, легше переживати невдачі [3], а отже, і швидше долати стан фрустрації. Найвищий рівень фрустрації виявлено у підлітків з астено-невротичним, шизоїдним та епілептоїдним типами. Це і не дивно, враховуючи високу виснажуваність, втомлюваність, відчуття власної безпорадності при зіткненні з будь-якими перешкодами у представників астено-невротичного типу; відсутність внутрішньої єдності, суперечності в думках, почуттях, бажаннях та діях, недовірливе ставлення до оточуючих у підлітків з шизоїдним типом; емоційну нестабільність, та дратівливість у випадку епілептоїдного типу [1; 3]. Таким чином, на емоційний стан представників зазначених трьох типів акцентуацій характеру (і, дещо меншою мірою, підлітків з лабільними та сензитивними акцентуаціями) фрустрація впливає найбільш деструктивно.

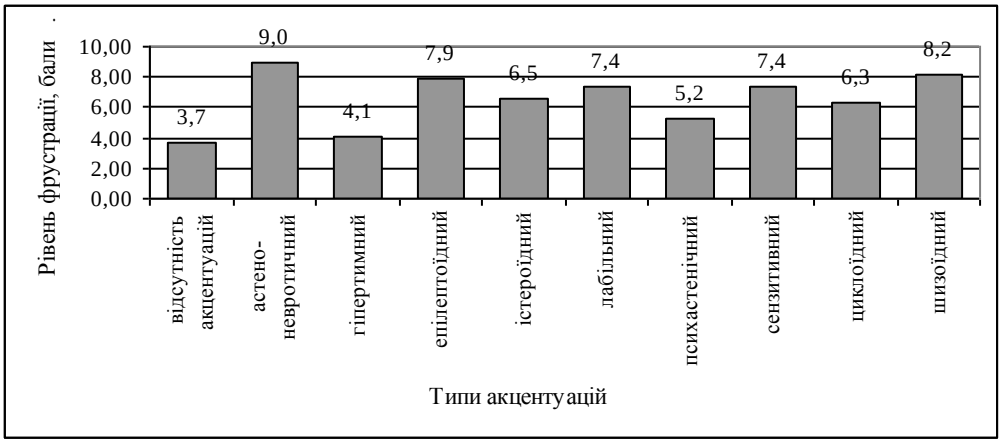


Рис 1. Зв'язок типу акцентуації характеру з рівнем особистісної фрустрації підлітків

Надалі на підставі методики «Тест фрустраційних реакцій» С. Розенцвейга [5, с. 387–408] ми вивчали особливості фрустраційних реакцій обстежуваних підлітків. В результаті порівняльного аналізу даних, одержаних у представників різних типів акцентуацій характеру, для кожного типу було складено профілі фрустраційних реакцій (категорії реакцій, що домінують у фрустраційних ситуаціях) (табл.1).

Таблиця 1

Профілі фрустраційних реакцій
підлітків з різними акцентуаціями характеру та без них

Типи акцентуацій	Середні значення показників різних категорій фрустраційних реакцій, %					
	екстрапунітивних	інтрапунітивних	імпунітивних	перешкодно-домінантних	самозахисних	необхідно-наполегливих
гіпертимний	51,0	17,1	30,7	18,2	41,6	39,0
істероїдний	38,8	26,7	29,9	26,8	30,5	38,0
епілептоїдний	30,5	27,0	38,2	25,7	27,8	42,4
лабільний	40,3	27,3	30,2	30,9	33,6	33,4
сензитивний	27,6	19,3	47,9	33,6	23,4	37,7
психастенічний	33,3	23,7	41,2	21,6	37,9	38,7
шизоїдний	32,1	28,7	37,2	23,4	34,7	39,8
відсутність акцентуацій	21,3	32,3	46,3	33,3	25,0	41,6

Порівняно з профілем фрустраційних реакцій підлітків без акцентуйованих рис, реакції представників всіх типів акцентуацій характеру мають більш виражену екстрапунітивну спрямованість та нижчі показники інтрапунітивності, вищий відсоток самозахисних реакцій. Таким чином, підлітки з акцентуаціями характеру схильні пред'являти завищені вимоги до оточення при недостатній самокритичності, їм важко самостійно приймати рішення та шукати виходи з фрустраційних ситуацій.

Незважаючи на те, що в профілях представників більшості типів акцентуацій домінують реакції необхідно-наполегливого типу, їм властива переважно імпунітивна спрямованість (сподівання на те, що проблема зникне сама по собі), або, як у випадку гіпертимного, істероїдного та лабільного типів, екстрапунітивна (схильність вимагати від оточуючих виправлення ситуації та відшкодування завданих збитків). Описані реакції відображають стратегії поведінки «відступу» / «нападу», що перешкоджають конструктивному виходу з фрустраційних ситуацій.

Більш детальний якісний аналіз змісту фраз-відповідей тесту С. Розенцвейга підлітків з різними типами акцентуацій характеру дозволив оцінити їхню схильність до деструктивних проявів фрустрації. Так, для представників гіпертимного, психастенічного (незважаючи на низькі показники фрустрації) та лабільного типів акцентуацій характерні агресивні реакції у формі спалахів роздратування, обурення, гніву, вербальної та фізичної агресії (особливо при лабільних акцентуаціях, адже риси цього типу передбачають схильність до непослідовності у думках і діях внаслідок частих змін настрою, проблеми з самоконтролем, неврівноваженість, невпевненість в собі, високий рівень особистісної тривожності [1]). Водночас, підлітки з епілептоїдними, шизоїдними, сензитивними акцентуаціями схильні до реакцій відступу, уникання конфліктних ситуацій, хоча рівень їх фрустрації досить високий (їм властива толерантність у формі стримування небажаних імпульсивних реакцій). Підлітки з істероїдними акцентуаціями виявили тенденцію до регресії – інфантильної поведінки, схильності демонстративно ображатись. Підвищену емоційність у фрустраційних ситуаціях продемонстрували представники гіпертимного, лабільного та істероїдного типів.

Таким чином, можемо зробити наступні **висновки**. В цілому, для підлітків з акцентуаціями характеру притаманне досить легковажне ставлення до життя і схильність недооцінювати серйозність реальних труднощів, сподівання на те, що проблема зникне сама по собі чи її мають вирішити оточуючі. Окрім того, наявність акцентуйованих рис (окрім гіпертимного типу) сприяє появі стійкої тенденції до фрустрації. З найвищим рівнем особистісної фрустрації пов'язані астено-невротичні, епілептоїдні та шизоїдні акцентуації характеру, що свідчить про деструктивний вплив фрустрації на загальне самопочуття та емоційний стан підлітків з цими рисами. Водночас, представники гіпертимного та психастенічного типів акцентуацій, маючи низькі показники фрустрації, схильні до відкритих проявів агресії, що деструктивно впливає передусім на особливості їхніх міжособистісних взаємодій. При цьому, найбільш серйозні прояви дезадаптації у фрустраційних ситуаціях продемонстрували підлітки з лабільними акцентуаціями (ворожість, спалахи роздратування та відкритої агресії через відчай, відчуття власної безпорадності).

Література

1. Бушай І. М. Психологічні особливості розвитку «Я-образу» акцентуйованих підлітків: дис… канд. психол. наук : 19.00.07 / І. М. Бушай / Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2000. – 255 с.

2. Кузнєцова О. В. Индивидуально-типологические факторы адаптивности личности : дис. … канд. психол. наук : 19.00.01 / О. В. Кузнецова / Южноукраинский гос. педагогический ун-т им. К. Д. Ушинского. – О., 2005. – 236 с.

3. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков / А. Е. Личко. – 2-е изд. доп. и перераб. – Л. : Медицина. Ленингр. отд-ние, 1983. – 255 с.

4. Подмазин С. И. Тесты для диагностики акцентуаций характера у подростков. – К. : Межведомственный науч.-практ.центр : Психодиагностика и дифференцирован. обучение, 1994. – 54 с.

5. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие / Ред.-сост. Д. Я. Райгородский. – Самара : Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2002. – 672 с.

6. Реан А.А. Психология адаптации личности: [науч-учеб. пособие] / А. О. Реан, А. Р. Кудашов, А. А. Баранов. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. – 479 с.

7. Сабанадзе І. О. Соціально-психологічні фактори дезадаптивності та її корекція у підлітків : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 1997. – 260 с.

8. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Фетискин Н. П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 490 с.

9. Холодова О.О. Загальні й особливі прояви фрустрації // Психологія : збірник наукових паць. – К. : НПУ, 2003. – Вип. 20. – С. 88–94

УДК 159.922

О. В. КУЛЕШОВА
Хмельницький національний університет

ПСИХІЧНЕ ТА ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗДОРОВ'Я ДИТИНИ ЯК ІНТЕГРАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Здоров'я дітей є об'єктом дослідження багатьох сучасних галузей наукового знання. Психологічне здоров'я дитини як мета практичної психології освіти може бути реалізована лише тоді, коли психологічна служба забезпечить спадковість психологічної уваги до дитини на різних вікових етапах роботи з дітьми. Фахівці різних сфер вважають першочерговим завданням розв'язання проблеми збереження здоров'я дитини і створення системи, що забезпечує безпеку для розвитку дитини в освітньому середовищі. Освітнє середовище розуміється як система впливів та умов формування особистості за зразком, а також можливостей для її розвитку, які містяться в соціальному та просторово-предметному оточенні [1].

Аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури з проблеми психічного та психологічного здоров'я свідчить, що в понятті «психічне здоров'я» відображається найчастіше альтернатива психічного нездоров'я, порушень психіки. Н. Сарторіус дав таке визначення психічного здоров'я: це відсутність виражених психічних розладів; певний резерв сил людини, завдяки якому вона може подолати несподівані стреси або труднощі, що трапляться за виняткових обставин; стан рівноваги між людиною та оточуючим світом, гармонії між нею та суспільством, співіснування уявлень окремої людини з уявленнями інших людей щодо «об'єктивної реальності» [2].

М. Ю. Михайліна виділяє основні характеристики (параметри) здоров'я, що визначають доцільність інноваційних процесів в освіті та дають можливість розглядати їх як певний соціокультурний феномен. Серед таких характеристик вона визначає пристосованість до соціального та природного оточення (можливість не лише пристосовуватися до умов, але й активно перетворювати їх), нормальність (відповідність певним соціальним та культурним нормам), стресостійкість та стабільність людини в процесі активної взаємодії з навколишнім середовищем, гармонійна включеність до спільноти людей (безпосередній результат соціалізації дитини) [3].

В працях сучасних вітчизняних та російських дослідників пропонується цілісне бачення змісту психічного або психологічного здоров'я (Б. С. Братусь., І. В. Дубровіна, В. І. Слободчиков, А. Б. Холмогорова, Н. Г. Гаранян тощо). Зокрема, зазначається, що психічне здоров'я необхідно розглядати як утворення, що має складну, багаторівневу структуру. Вищий рівень психічного здоров'я – особистісно-смисловий, або рівень особистісного здоров'я, який визначається якістю смислових взаємин людини. Наступний рівень – рівень індивідуально-психологічного здоров'я, оцінка якого залежить від здібностей людини побудувати адекватні способи реалізації смислових прагнень. Нарешті – рівень психофізіологічного здоров'я, який визначається особливостями внутрішньої, мозкової, нейрофізіологічної організації актів психічної діяльності [4, с. 72].

Основу психічного здоров'я визначає повноцінний психічний розвиток дитини на всіх етапах онтогенезу. Саме розвиток вищих психічних функцій забезпечує психічне здоров'я. Порушення психічного здоров'я виникають тоді, коли своєчасно не реалізуються вікові та індивідуальні можливості, не створюються умови для формування вікових психічних новоутворень та яскравих індивідуальних особливостей дитини на тому чи іншому етапі розвитку. Тому створення психолого-педагогічних умов, які забезпечують такий розвиток, є однією з цілей психологічної служби освіти.

Психічне здоров'я дитини вимагає постійного аналізу і, в разі необхідності, корекції освітнього середовища, що має специфічні для кожного вікового періоду та для кожної конкретної дитини особливості.

Основні психологічні критерії психічного здоров'я: відповідність суб'єктивних образів об'єктам дійсності, що відображаються (адекватність відображення дійсності); відповідність характеру реакцій зовнішнім подразникам, значенню життєвих подій (адекватність реагування); адекватний віку рівень

зрілості емоційно-вольової та пізнавальної сфер особистості; адаптивність в мікросоціальних взаєминах; здібності саморегуляції поведінкою, розумного планування життєвих цілей та підтримки активності в їх досягненні.

В рамках діяльнісного підходу поняття «психічне здоров'я» пов'язується з поняттям «психічний розвиток». Звідси оцінка психічного здоров'я дитини ґрунтується на об'єктивних показниках – реальних досягненнях психічного розвитку, а також включає суб'єктивні критерії – відображення стану психічного здоров'я.

Об'єктивні показники психічного здоров'я включають: активність особистості дитини, яка забезпечує її особистісний розвиток. Особистісна активність закладається через пізнавальну активність і пізнавальний інтерес та є джерелом саморозвитку та самоактуалізації; загальні здібності відображають опанування дитиною узагальненими способами пізнання оточуючої дійсності, людських взаємин та внутрішнього світу людини засобами пізнавальних, комунікативних та рефлексивних здібностей; систему цінностей , яка відображає моральну позицію дитини, в ідеалі орієнтовану на гуманістичні цінності, які визначають людину самостійною цінністю; вікову компетентність, що відображає дитячу компетентність, як володіння продуктивними (малювання, конструювання) та процесуальними (гра, спілкування) видами діяльності, а також елементарну ерудицію дитини.

Суб'єктивними критеріями психічного здоров'я є: переживання дитиною емоційного комфорту та благополуччя, що відображається в загальному позитивному емоційному фоні дитини, позитивному ставленні до самої себе, прийнятті самої себе; позитивне ставлення до дійсності, яке виявляється у відкритості дитини до оточуючої дійсності, позитивному прогнозуванні її пізнання та взаємодії з нею; адекватна самооцінка – адекватне ставлення дитини до себе, оцінці своїх можливостей та досягнень.

Діяльність психологічної служби освіти має орієнтуватися на суб'єктивні та об'єктивні критерії оцінки стану психічного здоров'я дітей та створювати психолого-педагогічні умови для забезпечення повноцінного психічного розвитку на всіх етапах дитинства (психічне здоров'я), а також сприяти духовному розвитку, самоактуалізації та особистісному розвитку дитини (психологічне здоров'я). Іншими словами, «турбота про психологічне здоров'я передбачає увагу та обережне ставлення до внутрішнього світу дитини: до її почуттів та переживань, захоплень та інтересів, здібностей та знань, її ставлення до себе, однолітків, дорослих, до оточуючого світу, сімейним та суспільним подіям, що відбуваються, до життя як такого» [5].

Для сучасної психології характерне розмежування понять психічне та психологічне здоров'я. Підставою для їх диференціації є наступні змістовні характеристики: психічне здоров'я забезпечується повноцінним психічним розвитком на всіх етапах онтогенезу; психологічне здоров'я визначає особистість в цілому та пов'язане з вищим проявом людського духу. Введення нового поняття «психологічний розвиток» дає можливість розглядати розумовий, фізичний, психічний розвиток дитини у поєднанні з її духовним розвитком, а також виділити власне психологічний критерій проблеми психічного здоров'я, безвідносно медичного, соціологічного та філософського [6, с. 52].

Умовно стан психологічного здоров'я дитини можна поділити на три рівні:

Високий рівень – креативний – це діти зі стійкою адаптацією до середовища, які мають резерв сил для подолання стресових ситуацій та активне творче ставлення до дійсності. Такі діти не потребують психологічної допомоги.

Середній рівень – адаптивний – це діти в цілому адаптовані до соціуму, але мають деяку підвищену тривожність.

Низький рівень – дезадаптивний – діти, стиль поведінки яких характеризується, передусім, прагненням пристосуватися до зовнішніх обставин зі шкодою власним бажанням або можливостям, чи, навпаки, які використовують активну наступальну позицію з метою підкорити оточення своїм потребам. Діти, які мають даний рівень психологічного здоров'я потребують психологічної допомоги.

У вітчизняній психології здійснюються спроби подолати понятійну та методологічну неузгодженість щодо розуміння психологічного здоров'я. Серед таких спроб, варто виділити працю А. В. Вороніної в якій пропонується використовувати поняття «психологічне благополуччя», яке розглядається як системна якість людини, яка набувається нею в процесі життєдіяльності на основі психофізіологічного збереження функцій. Ця якість виявляється у переживанні змістовної наповненості та цінності життя в цілому як засобу досягнення внутрішніх, соціально орієнтованих цілей та є умовою реалізації потенційних можливостей та здібностей [7].

Таким чином, психологічне здоров'я – динамічний стан внутрішнього благополуччя (узгодженості) особистості, який складає її суть і дає можливість актуалізувати свої індивідуальні та вікові можливості. Психологічна служба освіти як організаційна форма забезпечує ефективне управління діяльністю фахівців, яка спрямована на попередження неблагополуччя в психологічному здоров'ї дитини що розвивається. Головною метою діяльності психологічної служби освіти є психологічне здоров'я дітей, яке передбачає здоров'я психічне, основою якого є повноцінний психічний розвиток дитини на всіх етапах онтогенезу.

Література

1. Пахальян В. Э. Развитие и психологическое здоровье. Дошкольный и школьный возраст / В. Э. Пахальян. – СПб. : Питер, 2006. – 240 с.

2. Сарториус Н. Охрана психического здоровья в начале 80-х годов: некоторые перспективы // Бюллетень ВОЗ. – 1983. – № 1. – С. 4–5

3. Михайлина М. Ю. Психическое здоровье как основа модернизации образования // Ежегодник РПО. Материалы III Всероссийского съезда психологов 25–28 июня 2003 г. – СПб., 2003.– Т. 5. – С. 437–439.

4. Братусь Б. С. Аномалии личности / Б. С. Братусь. – М., 1988.

5. Практическая психология образования : учебное пособие / 4-е изд. / под ред. И. В. Дубровиной. – СПб. : Питер, 2007. – 592 с.

6. Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / под ред. И. В. Дубровиной. – 4-е изд. – Екатеринбург : Деловая книга, 2000. – 176 с.

7. Воронина А. В. Оценка психологического благополучия школьников // Ежегодник РПО. Материалы III Всероссийского съезда психологов 25-28 июня 2003 г. – СПб., 2003. – Т. 2. – С. 198–202.

УДК 159.923 : 377.8 (477.82)

А. П. МЕЛЬНИК
Волинський національний університет ім. Л. Українки

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ТРИВОЖНОСТІ ПЕРЕД ВИПРОБУВАННЯМИ У СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ

Людина своєю діяльністю прагне досягнути певної мети. Якщо вона цієї мети досягає, то відчуває задоволення від успіху. Проте, водночас, вона побоюється невдачі, страшиться поразки – хвилюється. Хвилюється і учень, і студент, і гравець, і спортсмен, і вчитель. Учень і студент побоюються головним чином опитування чи екзамену, результати яких залежать від багатьох обставин. Студент знає, що повністю виключити при цьому вірогідність невдачі неможливо, і ця вірогідність займає багато місця в його уяві. Для виникнення хвилювання досить уже самого передчуття негативних наслідків, стан хвилювання може підтримуватися навіть уявленням про можливу невдачу. У психології здавна приділялася увага не тільки психічним процесам та їхнім особливостям, а й переживанням. Хвилювання – це психічний стан, що характеризується синдромом підвищеного збудження, напруження та страху, який пов'язаний з негативними передчуттями суб'єктом наслідків своєї діяльності у виняткових для нього і складних, з погляду виконавчої майстерності, ситуаціях. [1, с. 24]

Стан хвилювання вважають явищем першого рангу, якщо взяти до уваги його регуляторну роль у процесі підготовки та перебігу найвідповідальніших для людини видів діяльності. Кожне серйозне для людини випробування пов'язане з актуалізацією стану хвилювання. Дуже сильне хвилювання межує зі страхом. Ця емоція належить до фундаментальних первинних емоцій. Страх часто є непереборною перешкодою для діяльності людини, а також негативно впливає на сприймання, пам'ять, мислення та інші пізнавальні процеси. Страх перед екзаменами є частиною сильного хвилювання. Його негативний вплив на діяльність і негативні побічні ознаки в соматичній ділянці призвели до того, що деякі автори відверто зайняли негативну позицію щодо екзаменів. Був серед них і Жан-Жак Руссо, який вважав, що боязкі студенти «страждають від постійного неспокою і через те не відчувають ніякої втіхи від життя». Однак у житті не обходиться і без невдач, тобто трапляються і успіхи і невдачі. Страх перед екзаменами «живиться» прагненням досягнути успіху чи уникнути невдачі, що ускладнюються очікуваннями суб'єкта залежно від його попереднього досвіду. Йдеться тут швидше про те, щоб цей страх не підвищувався в умовах напруженої атмосфери під час екзаменів, які, безсумнівно, потрібні. Саме тому проблема тривожності перед випробуванням, перед сесією є актуальною для психологічної науки. На психічні стани можуть впливати обставини, сама діяльність чи її перебіг і наслідки, рівень мотивації та спроможність індивіда відмовитися від керування у своїй поведінці мотивами особистої вигоди тощо.

Поняття «тривога» було введено в психологію З. Фрейдом і в теперішній час багатьма вченими розглядається як різновидність страху. О. А. Чернишова пише про тривогу як про «страх очікування», а О. Кондаш – про страх перед випробуванням. Ф. Перлз визначає тривогу як розрив між «зараз» і «пізніше» або як «страх перед аудиторією». Тривога являється результатом активності уяви, фантазії майбутнього. Тривога з'являється у людини внаслідок незавершених ситуацій, заблокованої активності, що не дає можливості розрядити збудження. У зв'язку з цим тривога розуміється як емоційний стан гострого внутрішнього, болючого неспокою (хвилювання), яке пов'язане у свідомості індивіда з прогнозуванням невдачі, небезпеки або ж очікування чогось важливого, значимого для людини в умовах невизначеності. Тривога, як правило, зростає ввечері. Також доведено, що по мірі наближення важливої для людини події рівень тривоги наростає, причому в більшій степені у високо тривожних суб'єктів. Тривожність – це негативний емоційний стан, позначений відчуттям нервозності, хвилювання й тривоги в поєднанні з активізацією та збудженням організму. Отже, тривожність охоплює розумовий компонент (наприклад, хвилювання й тривогу), який називається когнітивною тривожністю. Вона також охоплює компонент соматичної тривожності, що становить собою ступінь відчутної фізіологічної активізації. [2, с. 81]

На відміну від стану тривоги, особистісна тривожність становить собою прикмету особистості, – набуту поведінкову тенденцію або схильність, котра впливає на поведінку. Зокрема, особистісна тривожність становить собою мотив або схильність до поведінки, що призводить людину до сприйняття широкого діапазону об'єктивно безпечних (фізично або психологічно) обставин як загрозливих та до реагування на них реакціями стану тривоги, диспропорційними інтенсивності та величині реальної небезпеки. Тривожність – наступний стан людини при зіткненні з фрустраційними ситуаціями. Тривога – емоційний стан, який виникає в ситуаціях невизначеної небезпеки та проявляється в очікуванні неблагополучного розвитку подій. Основною емоцією в суб'єктивному переживанні тривоги є страх, але можуть зустрічатися ще й провина, печаль. У людини тривога пов'язана з очікуванням невдач в соціальних взаємодіях і найчастіше обумовлена тим, що людина не усвідомлює джерело безпеки. Вона може виявлятися у вигляді невпевненості у собі, безсилля перед зовнішніми факторами, перебільшення їх погрозливого характеру. Але тривожність не є первісною негативною рисою. Певний рівень тривожності – це природна та обов'язкова особливість активності особистості. В психологічній літературі термін «тривожність» є багатозначним, ним описують як певний стан індивіда в обмежений момент часу, так і стійку властивість будь-якої людини. Тому розрізняють ситуативну тривожність та особистісну тривожність як рису особистості, пов'язану з генетично детермінованими властивостями людини, які обумовлюють постійно підвищений рівень емоційного збудження, тривоги. [3, с. 47]

Висока тривожність є показником дезадаптаційних переживань особистості та емоційної нестійкості. Надмірно високий рівень особистісної тривожності може спричинювати розвиток неврозу, який К. Г. Юнгом визначений як зупинка в особистісному розвитку. На емоційну стійкість індивіда до професійних змін впливає певний рівень постійної мотивації до досягнень у діяльності. Низьку емоційну стійкість індивіда до переживання критичних ситуацій може обумовлювати тривога (хвилювання, напруження). Типовою причиною виникнення тривоги є внутрішній конфлікт, який саме і пов'язаний з неправильним уявленням особистості про себе і свої досягнення (Мак-Клелланд). [4,1]

Дане дослідження проводилось на базі Луцького педагогічного коледжу імені Я. Галана зі студентами відділення «Музична педагогіка та виховання», «Дошкільне виховання» та «Педагогіка і методика середньої освіти. Фізична культура». Загальна вибірка становила 60 чоловік, з яких 22 музиканти (4 хлопця, 18 дівчат), 21 фізкультурник (2 дівчини, 19 хлопців), 17 дошкільників (17 дівчат). В процесі дослідження було використано такі методи: 1) метод групової бесіди; 2) метод експертної оцінки (куратори груп, викладачі-предметники, заступник директора з навчально-виховної роботи, психолог, бібліотекар, лаборанти); 3) метод тестів: а) «Шкала оцінки рівня реактивної та особистісної тривожності» (Ч. Д. Спілбергер, адаптований Ю. Л. Ханіним); б) «Ціннісні орієнтації» (М. Рокич); в) «Фрайбурзький особистісний опитувальник (FPI).

Психологічне дослідження проводилось у педагогічному коледжі ім.. Я. Галана м. Луцька. В емпіричному дослідженні брали участь студенти перших курсів з різною професійною спрямованістю, а саме музиканти, дошкільники, фізкультурники. З них: 22 музиканти (4 хлопці та 18 дівчат), 17 дошкільників дівчат, 21 фізкультурник (2 дівчини та 19 хлопців). Для проведення емпіричного дослідження були використанні 3 методики, а саме: «Шкала оцінки рівня реактивної та особистісної тривожності» (Ч. Д. Спілбергер, адаптований Ю. Л. Ханіним); «Ціннісні орієнтації» (М. Рокич) та «Фрайбурзький особистісний опитувальник» (FPI). Методика тривожності Ч. Д. Спілбергера була проведена 2 рази: до сесії та після сесії. Студентам були роздані бланки зі шкалами самооцінки, де вони повинні були закреслити відповідну цифру праворуч, залежно від того, як вони себе почували в даний момент (1 – «ні, це не так»; 2 – «мабуть, так»; 3 – «правильно»; 4 – «цілком правильно»). Для виявлення ціннісних орієнтацій у студентів педагогічного коледжу була використана методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокича. Студентам було запропоновано 2 таблиці, в кожній з яких було зазначено по 18 людських цінностей. Завданням досліджуваних було – розмістити ці цінності у міру їх важливості в їхньому житті. Особистісні якості студентів педагогічного коледжу діагностувалися за допомогою Фрайбурзького особистісного опитувальника (FPI). Студентам були роздані бланки, які містили 114 питань-тверджень, які стосувалися способів поведінки особистості, станів, орієнтацій, ставлення до людей, поглядів на життя, на які досліджуванні могли відповісти «згоден» або «не згоден» та відмітити свій варіант у спеціальному бланку для відповідей.

За аналізом отриманих результатів у музикантів середній показники по групі за методикою тривожності Спілбергера такі: особиста тривожність (ОТ) до сесії мала середній рівень, а після сесії ОТ змінилася на низьку. Аналіз методики «Ціннісні орієнтації» (М. Рокич) за шкалою «термінальні цінності» показав, що найважливішим (тобто на І місці) у музикантів є здоров'я (фізичне та психічне); на ІІ місці стоїть щасливе сімейне життя; а на ІІІ місці – любов. Аналіз за шкалою «інструментальні цінності» виявив, що найважливішим (тобто на І місці) у музикантів є чесність; на ІІ місці стоїть вихованість, життєрадісність, відповідальність; на ІІІ місці – освідченість. Найменш важливими «термінальними цінностями» у музикантів є: на 16 місці – свобода, продуктивне життя; на 17 місці – впевненість у собі і на останньому місці 18 місці – краса природи і мистецтва. Аналізуючи найменш важливі «інструментальні цінності» можна помітити, що на 16 місці стоїть у музикантів незалежність, на 17 місці стоять 3 цінності, а саме: раціоналізм, ефективність у справах та високі запити. І на останньому 18 місці – непримиренність до недоліків своїх та у інших. За методикою «Ціннісні орієнтації» М. Рокича можна сказати, що найбільша схожість між

значимими термінальними цінностями проявляється у музикантів і дошкільників. Найбільша різниця між термінальними цінностями у дошкільників та фізкультурників. А у музикантів термінальні цінності мало чим відрізняються від цінностей фізкультурників.

Щодо інструментальних цінностей, можна помітити те, що майбутні музиканти, дошкільники і фізкультурники відмітили схожі значимі для них усіх цінності – засоби. Не значимі термінальні цінності найбільше відрізняються один від одного у музикантів і дошкільників, абсолютно різні вибори. Між музикантами і фізкультурниками проявляється найбільша схожість у визначені не значимих термінальних цінностей для кожного з них. Що стосується не значимих інструментальних цінностей, то тут схожість прослідковується між музикантами та дошкільниками. А у фізкультурників ці цінності дещо відрізняються від музикантів і дошкільників. Але саме цікавим є те, що і в музикантів і дошкільників та фізкультурників на третьому місці (останньому) не значимих інструментальних цінностей є однакова цінність – непримиренність до недоліків своїх та у інших.

Література

1. Василюк Ф. Е. Психология переживаий / Ф. Е. Василюк. – М. : Изд-во Московского университета, 1984. – 198 с.

2. Кондаш О. Хвилювання: страх перед випробуванням / О. Кондаш. – К. : Радянська школа, 1981. – 169 с.

3. Додонов Б.И. В мире эмоций / Б. И. Додонов. – К. : Изд-во политической литературы Украины, 1987. – 127 с.

4. Ведяев Ф. П., Воробьева Т. М. Модели и механизмы эмоциональных стрес сов / Ф. П. Ведяев, Т. М. Воробьева. – К. : Здоров'я, 1983. 163 с.

УДК 159.964.2

Ю. О. МИХАЛЬЧУК
Міжнародний економіко-гуманітарний університет
ім. академіка Степана Дем'янчука

ОСОБЛИВОСТІ ДІАГНОСТИКИ ТА ПСИХОТЕРАПІЇ ПСИХОСОМАТИЧНИХ ЗАХВОРЮВАНЬ

Поняття «психосоматична медицина» в своїй історії мало різний зміст описання й визначення. У сучасному розумінні воно розглядається як метод лікування та наука про взаємозв'язок психічних і соматичних процесів, які тісно пов'язують людину з навколишнім середовищем. Такий принцип, який опирається на єдність тілесного й душевного, є основою медицини. Він забезпечує правильний підхід до хворого, що є необхідним не тільки в певній одній медичній спеціальності, але й у всіх сферах доклінічного й клінічного обстеження та лікування. Термін «психосоматика» походить від грецького і дослівно перекладається як душа й тіло та вперше був застосований у 1818 році німецьким психіатром С. Хейнротом.

Історія психосоматичної медицини починається з психоаналітичної концепції Фрейда. За теорією З. Фрейда психосоматичні порушення формуються внаслідок по'єднання дії двох механізмів. З боку свідомості це механізм витіснення, який є перешкодою на шляху доступу в сферу свідомості неприйнятних неусвідомлюваних думок та потягів. З боку ж несвідомого діє механізм конверсії, завдяки якому «неусвідомлюваний матеріал» «прориваєтся» на поверхню в трансформованому вигляді у вигляді символів, які обходять «цензуру свідомості», але в той же час вказують на внутрішній конфлікт [9]. Тобто «пригнічена емоція», «психічна травма» шляхом «конверсії» можуть переходити в соматичний симптом. У психоаналітичному розумінні психосоматичні симптоми пов'язані із психологічним захистом. Хвороба є зручною для несвідомого, тому що дає можливість знайти контроль над сферою свідомості. Крім того, у хворобі людина отримує для себе вторинну вигоду різними засобами, у тому числі, отримуючи «соціальну винагороду» – увагу тих, хто її оточує – просто за демонстрацію залежної і безпорадної поведінки (Р. Нельсон-Джоунс), що викликає жалість і співчуття [4].

У 40-60-ті роки XX ст. в роботах американського психіатра Франца М. Александера була показана роль, яку відіграють в розвитку психосоматичних захворювань не одиничні переживання психотравмуючої ситуації, а затяжні, повторювані негативні емоції. При цьому до розвитку специфічних тілесних розладів призводять як негативні емоції, так і процес їх придушення.

Спектр емоцій, які хронічно витісняються, значною мірою індивідуальний, його специфічність визначається особистісними характеристиками пацієнта. Александером була виявлена певна психосоматична специфічність тих або інших емоцій: тілесні порушення, які викликаються ними, опиняються саме в тих системах організму, з якими дані емоції мають «спорідненість». Так, наприклад, відчуття гніву, яке пригнічується, призводить до розвитку серцево-судинних захворювань, відчуття залежності – до виразкової хвороби шлунку, а сексуальні бажання, які витісняються, – до бронхіальної

астми. При цьому психосоматичні пацієнти проявляють схильність до звичайного повторення певних негативних емоцій в конфліктних ситуаціях [5]. Подібні емоційні шаблони пов'язані з «конфліктними констеляціями» в структурі особистості, які відображують, на думку Александера, конфлікти раннього (довербального) періоду життя пацієнта. З часом, в зрілому віці в подібних життєвих ситуаціях ці ранні конфлікти актуалізуються. Тим самим для кожного пацієнта існують певні специфічні внутрішньопсихічні конфлікти і відповідний ним набір зовнішніх конфліктних ситуацій – «життєвих констеляцій», які викликають звичайні негативні емоції і, як наслідок останніх, – психосоматичні порушення. Описана модель психосоматики отримала назву «Теорії специфічних для хвороби психодинамічних конфліктів» [8, с. 146].

Виникнення психосоматичних розладів, по Александеру, пояснюється взаємодією трьох чинників – психологічних, фізіологічних і соціальних. Психологічні чинники – це специфічні особистісні, «психодинамічні» особливості, невирішені внутрішні конфлікти, які визначають той набір звичайних негативних емоцій, які людина відчуває в емоціогенних ситуаціях. Фізіологічний чинник визначає слабка ланка в організмі, на яку доводиться основний удар негативних емоцій. Соціальний чинник – це несприятливі впливи життєвого середовища [8, с. 147].

Взаємозв'язок тіла («соми») і психіки завжди двосторонній. Як всі соматичні розлади мають своє психологічне «коріння», так і будь-які психологічні проблеми завжди приносять психосоматичні «плоди». Відмінність лише в тому, яка саме сторона внутрішньопсихічного конфлікту – душевна або соматична – виходить на перший план, яка з них має більш виражені зовнішні прояви [5].

Діагностика. Для постановки психосоматичного діагнозу використовуються дві основні методики – діагностична бесіда і психологічне тестування.

Діагностична бесіда дає можливість зібрати психосоматичний анамнез і знайти зв'язок між початком соматичних проявів і важливими змінами в житті пацієнта. Наявність у пацієнта ПСЗ можна запідозрити за наступними критеріями [1]:

– атиповість клінічних проявів захворювання;

– невідповідність клінічних проявів і результатів об'єктивного клінічного обстеження;

– неефективність лікування у спеціалістів сомато-неврологічного профілю, не зважаючи на цілком адекватне лікування;

– наявність в анамнезі психотравми (службового, сімейного, інтимного характеру), незадовільні умови життя в дитинстві;

– наявність у пацієнта таких рис особистості як:

а) підвищена сенситивність;

б) тривожна недовірливість;

в) емоційна лабільність;

г) демонстративність в поведінці;

д) субдепресивні риси;

е) ригідність психічних процесів [6].

Лікування психосоматичних захворювань має бути комплексним та обов'язково включати застосування методів психотерапії. Поєднання соматичного лікування з психотерапією дає значно кращі результати. А недооцінка необхідності застосування психотерапії приводить до швидкого рецидивування патологічної симптоматики після припинення фармакотерапії, або взагалі відсутность ефекту від неї.

Принципи психотерапії психосоматичних захворювань. Психосоматичний підхід в терапії будь-якої патології починається тоді, коли враховуються різноманіття причин, що призвели до хвороби, коли пацієнт розглядається цілісно, а не тільки як носій хворого органу [3].

На початкових етапах психотерапія носить підтримуючий характер, конфліктні елементи свідомо обходяться. Психотерапевтичний вплив спрямовується на зняття психічного і соматичного напруження, на підтримку пацієнта, закріплення його віри в себе і на підвищення самооцінки.

Психотерапевт навчає пацієнта переживати і виражати свої тривожні та агресивні почуття, в тому числі стосовно близьких людей і психотерапевта. Таким чином знімається внутрішнє напруження та відчуття провини за прояви неконтрольованої агресії.

Наскільки це можливо, організовується співпраця із сім'єю пацієнта в питаннях, які стосуються психотерапії. На початку терапії бажано проведення однієї або декількох бесід із сім'єю пацієнта з метою зменшення патогенного впливу соціального оточення.

Важливою умовою для досягнення психотерапевтичного успіху, особливо на початку терапії, є часте повторення сеансів. Це зменшує емоційний опір хворого психотерапії. Адже на сеансах йому доводиться стикатись з болючими для його психіки факторами, які власне і слугували причиною виникнення його хвороби.

При психосоматичних захворюваннях використовують різні види невербальної чи напіввербальної психотерапії (тілесно-орієнтована терапія, дихальна гімнастика, аутотренінг, вправи з м'язової релаксації, музикальна терапія, танцювальна терапія, символодрама, гештальт-терапія, психодрама). У психотерапії психосоматичних захворювань особливо важливо навчити пацієнта переживати та виявляти свої агресивні почуття, у тому числі щодо відносно близьких людей і психотерапевта [7].

Висновки. Психосоматичні розлади – це група хворобливих станів, які проявляються екзацербацією соматичної патології, формуванням загальних і таких, що виникають при взаємодії

соматичних і психічних факторів, симптомокомплексів – соматизованих психічних порушень, психічних розладів, що віддзеркалюють реакцію на соматичне захворювання. Психосоматика – це тілесне відображення душевного життя людини, включаючи як тілесний прояв емоцій (наслідком дисбалансу яких і стають психосоматичні хвороби), так і «дзеркало» інших неусвідомлюваних процесів, тілесний канал свідомо-несвідомої комунікації. У цьому контексті тіло являє собою певний екран, на який проектуються символічні послання несвідомого. Екран, на якому все «таємне» (несвідоме) стає «явним» (свідомим) або, принаймні, дістає потенційну можливість стати таким, а психологічні проблеми людини, його внутрішні, свідомо-неусвідомлювані конфлікти знаходять віддзеркалення в обов'язковому порядку. Вважаємо, що найкращі результати при лікуванні психосоматичних порушень досягають за умови використання психоаналітичних методів терапії.

Література

1. Александровский Ю. А. Пограничные психические расстройства / Ю. А. Александровский.– (Руководство для врачей). – Ростов-на-Дону : Феникс, – 1997.
2. Амон Г. Психосоматическая терапія / Г. Амон. – СПб. : Изд-во «Речь», – 2000. – 93 с.
3. Берн Э. Введение в психиатрию и психоанализ для непосвященных / Э. Берн. – СПб –1991.
4. Кернберг О. Ф. «Важкі особові розлади» / О. Ф. Кергнберг. – М.: Клас, 2001. – 464 с.
5. Кисарчук З. Г., Сидоренко А. Ю. Использование символдрамы для диагностики причин женского бесплодия / З. Г. Кисарчук, А. Ю. Сидоренко // Типология личности в символдраме и других методах психотерапии : сборник научных работ. – Ставрополь, 2009. – С. 118–142.
6. Кулаков С. А. Основы психосоматики / С. А. Кулаков. – СПб. : Речь, 2003. – 288 с.
7. Малкина-Пых И. Г. Психосоматика : справочник практического психолога / И. Г. Малкина-Пых. – М. : Изд-во Эксмо, 2005. – 992 с.
8. Сандомирский М. Е. Психосоматика и телесная психотерапия : практическое руководство / М. Е. Сандомирский. – М. : Независимая фирма «Класс», 2005. – 592 с.
9. Фройд З. Вступ до психоаналізу / [пер. з нім. П. Таращук]. – К. : Основи, 1998.

УДК 378.147.091

А. П. ПОДОРОЖНА
аспірантка кафедри дефектології
Кам'янець-Подільського національного університету
ім. Івана Огієнка

МЕДИКО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

У «Національній доктринні розвитку освіти» чітко сформульовані завдання забезпечення всебічного розвитку, гармонійного і цілісного виховання особистості, розиток її здібностей та обдарувань, збагачення на цій основі інтелектуального потенціалу народу. Та розвиток здібностей учнів здійснюється, насамперед, за допомогою розвитку творчого потенціалу самого вчителя. Саме тому ключем до розв'язання завдань докорінного перегляду процесу цілісного, гармонійного розвитку особистості є відповідна професійна підготовка викладачів. Сучасному вчителю повинні бути притаманні усі основні якості всебічно розвиненої людини. Особливістю педагогічної праці є те, що учитель покликаний допомогти дитині відбутися і як особистості, і як професіоналові.

Педагогічна робота поєднує в собі складну розумову діяльність (творчу, організаційну, дослідницьку та ін.) і велике фізичне навантаження. Отже, професія висуває особливі вимоги до стану здоров'я вчителя, його фізичної та психологічної підготовленості.

У сучасній медичній, психологічній та педагогічній літературі велика кількість досліджень присвячена вивченню сутнісних аспектів, факторів виникнення професійного стресу, професійної дезадаптації, синдрому емоційного згорання, боротьби зі стресом, шляхам усунення синдрому емоційного згорання у педагогів (М. Беребін, В. Бюбрицька, В. Гиляровський, Г. Зайцев, Г. Зайчикова, Л. Карамушка, В. Константинович, М. Лайтер, І. Лапіна, С. Максименко, С. Маслач, Л. Мітіна, Б. Михайлова, Т. Пушкіна, Е. Рутман, Н. Самоукіна, Л. Смик, М. Струковська, В. Тополянський, Т. Форманюк, В. Шепель, Ю. Щербатих та ін.). Водночас, теоретична і практична підготовка педагогів, яка сприяла б формуванню саногенного мислення майбутнього фахівця, системно не вивчалась. На цьому аспекті зупинимось у статті.

Професійне здоров'я педагога є необхідною умовою його активної життєдіяльності, реалізації, розвитку творчого потенціалу. Воно позначається на здоров'ї його учнів і на результатах всієї навчально-виховної роботи. Нездоровий педагог не може забезпечити учневі необхідний рівень уваги, індивідуальний підхід, ситуацію успіху. Неблагополуччя психологічного здоров'я, деформація особистості педагога, прояви синдрому вигорання впливають на здоров'я учнів. Тому проблема збереження і зміцнення здоров'я вчителя має бути однією з пріорітетних у сфері його життєвих і фахових.

Діяльність педагога відзначається значною емоційною забарвленістю, високим рівнем емоційних переживань. Тому важливим фактором професійного становлення педагога є відповідність спрямованості особистості професійним вимогам. Вченні виділяють декілька типів емоційної спрямованості педагогів. Альтруїстичний та комунікативний типи емоційної спрямованості визначають схильність до співчуття, здатність прийти на допомогу; праксичний визначає її схильність до ціннісних переживань у зв'язку з професійною діяльністю; гностичний, естетичний та гедонічний типи емоційної спрямованості особистості визначають її схильність до позитивних емоцій під час пізнання оточуючого світу та сприйняття його краси. Згадані вище риси педагога кореспондуються з його приналежністю до представників соціономічних професій, які належать до типу «Людина-людина (та соціальні системи)». Тому для успішної соціалізації сьогоднішнього студента-педагога, а у майбутньому педагога, який має намір безпосередньо займатись навчально-виховною діяльністю, важливою є схильність до професій цього типу.

Своєчасне з'ясування професійних інтересів та схильностей особистості створює підґрунтя для вибору оптимального для конкретної людини напрямку професійної діяльності, а наслідком нехтування таким підходом може бути у майбутньому низька задоволеність людини обраною професією. Цей висновок актуалізує питання про необхідність професійної орієнтації молоді, яка має наміри пов'язати своє життя з педагогічною діяльністю, розвитку у неї деонтологічної культури в цілому. А це залежить від того, наскільки сформованими та стійкими в особистості є морально-етичні цінності, інтереси, погляди, потреби; емоційно-вольова сфера, з якою зокрема пов'язані емпатия, ідеали, вимогливість, комунікативність.

Тільки з урахуванням мотивації студента можливою є ефективна соціально-педагогічна взаємодія з ним. Дослідники вважають, що у вищому навчальному закладі студенти з високим рівнем успішності відрізняються від студентів з низьким рівнем успішності передусім розвиненістю професійної мотивації. Вона, зважаючи на в цілому однаковий рівень інтелектуальних здібностей абітурієнтів, які витримали конкурсний відбір, стає визначальним фактором подальшої соціалізації особистості. Позитивне ставлення до майбутньої професії водночас з реальними уявленнями про її особливості, сформованими вже на початку оволодіння нею, є важливою умовою успішності навчальної діяльності студента .

Аналіз літератури засвідчує зв'язок між мотивацією студентів до навчальної діяльності та їхнім темпераментом. Більш схильними до внутрішньої мотивації є холерики; до зовнішньої позитивної – холерики та сангвініки; до зовнішньої негативної – холерики та меланхоліки. Звертаючи увагу на зв'язок між властивостями темпераменту і успішністю студентів з високим рівнем інтелекта, дослідники наголошують на позитивні залежності успішності таких студентів від ступеня невротизації особистості, пояснюючи це більшою відповідальністю студентів з підвищеною тривожністю.

Віковий розвіток людини як суб'єкта праці, містить на думку вчених три етапи: 1) допрофесійного розвитку; 2) розвитку в період вибору професії; 3) розвитку в період професійної підготовки та подальшого становлення професіонала. Останій з наведених етапів охоплює декілька стадій: 1) професійної підготовки; 2) адаптації молодого спеціаліста до умов праці; 3) інтерна; 4) майстра; 5) авторитета; 6) наставника.

Особливістю навчально-професійної діяльності студента є її спрямованість на оволодіння засобами, методами розв'язання тих проблем і завдань, що виникатимуть у процесі його подальшої роботи після закінчення вишу. Навчання у ньому є дуже важливим періодом соціалізації особистості, під час якого у студента відбувається формування індивідуального стилю навчально-професійної діяльності, розвиток особистісних якостей тощо. Становленню справжнього професіонала передують роки складних навчання та праці, а формування професійно важливих рис особистості відбувається в процесі її діяльності. Але, зважаючи на те, що підґрунтям для розвитку рис конкретної людини у зв'язку з певним напрямком професійної діяльності є спрямованість, професійні нахили, властивості темпераменту особистості, відкривається перспектива їх оцінки у молодої людини і співставлення з відповідними типовими показниками у справжніх професіоналів з метою, з одного боку, інформування особистості та надання рекомендацій їй стосовно доцільності урахування виявлених індивідуально-психологічних особливостей при виборі напрямку професійної діяльності, а з другого, надання рекомендацій викладачам вищого навчального закладу стосовно шляхів оптимізації навчального процесу в умовах особистісно-орієнтованого навчання. Людині з недостатньою професійною придатністю набагато складніше досягти високого результату, ніж людині з оптимальними для цього роду діяльності професійно важливими рисами, які охоплюють функціональні властивості, особистісні особливості людини, що сприяють виконанню нею конкретної професійної діяльності. А їх урахування при виборі останьої сприятиме в кінцевому результаті збільшенню імовірності самореалізації людини як суб'єкта професійної діяльності.

Вельми актуальним є також питання розробки загальних принципів і методів оцінки, відновлення та оптимізації психофізіологічних витрат у процесі педагогічної діяльності, оскільки їх впровадження в систему освіти сприятиме підвищенню ефективності педагогічної роботи в навчально-виховних закладах та покращення стресостійкості освітян, а відтак і подовження професійного довголіття.

Опишемо деякі профілактичні і лікувальні заходи, що безпосередньо впливають на усунення перенапруження у педагогічній діяльності та попередження розвитку професійних захворювань: 1) розумове тренування і підвищення рівня кваліфікації; 2) підтримання ритмічного виробничого навантаження; 3) відволікання уваги від стресової ситуації; 4) оптимізація санітарно-гігієнічних чинників: освітлення, температури та ін.; 5) проведення відпустки в обстановці, що відрізняється від тієї, де людина звичайно живе і працює; 6) повноцінний відпочинок під час нічного сну; 7) фізичне виховання і щоденна рухова активність.

За наявності у педагогів деяких професійних захворювань, виникнення яких пов'язано з перевтомою, їх необхідно регулярно обстежувати, проводити відповідні лікувально-оздоровчі заходи.

Отже, урахування індивідуально-психологічних особливостей молодої людини у процесі проведення профорієнтаційної роботи серед старшокласників, випускників навчальних закладів 2-3-го рівня акредитації є актуальним питанням сьогодення. Якщо ж молода людина вже вступила до вишу, але виявляється, що нахили до соціономічних професій, зокрема, до професії педагога в неї не є виразними, тоді їх розвитку може сприяти організація навчального процесу з урахуванням цього факту. Одним із напрямків виховання майбутніх педагогів має бути здоров'язберігаючі методи. Формування цієї цінності є перспективним напрямком дослідження вище окресленої проблеми.

Література

1. Антонова Н. О. Навчальна мотивація в структурі особистості студентів-психологів / Н. О. Антонова // Актуальні проблеми психології : Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. – К., 2008. – Том X, вип. 9. – С. 17–31.

2. Доценко О. Н. Эмоциональная направленность как фактор «выгорания» у представителей социономических профессий / О. Н. Доценко // Психологический журнал. – 2008. – № 5. – С. 91–100.

3. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях : учебное пособие для вузов / Е. А. Климов. – М. : Изд-во МГУ, 1995. – 224 с.

4. Психофизиологические основы профилактики перенапряжения / [Мойкин Ю. В., Киколов А. И. и др.] – М. : Медицина, 1987. – 256 с.

5. Реан А. А. Психология адаптации личности / Реан А. А., Кудашев А. Р., Баранов А. А. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. – 479 с.

УДК 152.32

Є. М. ПОТАПЧУК
Хмельницький національний університет

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ПСИХІЧНОЇ І МОРАЛЬНОЇ СКЛАДОВОЇ ЗДОРОВ'Я МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

У наш час здійснюється перегляд уявлень про людину як особистість, її неповторну цінність і це потребує вирішення нових проблем. Найважливішою серед них є проблема збереження здоров'я людини. Адже здоров'я є абсолютною та непересічною цінністю, яка перебуває на найвищому щаблі ієрархічної шкали цінностей, а також у системі таких філософських категорій людського буття, як інтереси та ідеали, гармонія, зміст і щастя, творча праця, програма та ритм життєдіяльності. Саме тому, на нашу думку, в системі підготовки майбутніх спеціалістів існує потреба приділяти важливе значення просвітницькій роботі з цих питань. Кожна людина, яка здобуває вищу освіту повинна отримати знання про всі компоненти здоров'я та шляхи його збереження.

Однак, результати нашого дослідження свідчать про те, що більшість студентів мають примітивні уявлення про складові здоров'я і часто, крім фізичного, не здатні розрізняти інші його компоненти. Звідси виникають проблеми у вихованні та самовихованні самодостатньої, цільної, внутрішньо гармонійної особистості, яка б активно пізнавала і удосконалювала себе і світ, яка б могла б оптимально та гармонійно організовувати свою діяльність, побут, відпочинок і міжособистісну взаємодію як у сім'ї, так і у колективі. Ми ведемо мову про психічне (душевне) і моральне здоров'я особистості.

Аналіз наукової літератури [1-6] свідчить, що серед дослідників прийнято розрізняти декілька компонентів здоров'я: соматичне, фізичне, моральне та психічне. У контексті духовної парадигми, в якій вершиною та одночасно глибинною характеристикою особистості є її духовність, можна виділити ще й такий компонент як духовне здоров'я. Як зазначає М. Савчин, духовність дає відповідь на проблему осмислення існування людини в сучасній масовій культурі, однак вона не зводиться до психічного, бо принцип морального обов'язку не являється абсолютною цінністю [1].

Щодо морального здоров'я, то наприклад, Р. Поташнюк [2] розглядає його як комплекс характеристик мотиваційної і потребно-інформаційної сфери життєдіяльності, основу якого визначає система цінностей, настанов і мотивів поведінки індивіда в суспільстві. На думку О. Завгородньої [3] моральна людина характеризується: 1) високою емпатійністю, відчуттям єдності з людством, здатністю до конструктивних позитивних стосунків, до діалогу зі світом; 2) правдивим баченням себе та інших, несхильністю до атрибутивних ілюзій, до викривлень самосвідомості, спричинених витісненням, раціоналізацією, проекцією та іншими видами психологічного захисту; 3) здатністю до самостійних рішень на основі власного сумління, спроможності діяти в умовах невизначеності та ризику, відданістю цінностям добра, істини, краси. Звідси, можна зробити висновок, що *моральним здоров'ям* є висока духовність людини, пов'язана із загальнолюдськими цінностями – добром, любов'ю і красою. Це виховується в дітей ще з раннього дитинства. У студентському віці, також, існує потреба приділяти цьому питанню серйозну

увагу. Що стосується психічного здоров'я, то це поняття визначається як стан психічної сфери, основу якого становлять стан загального душевного комфорту, що забезпечує адекватну психоемоційну і поведінкову реакцію.

Перш за все, на нашу думку, на взаємозв'язок психічного і морального вказує те, що формування системи цінностей, настанов і мотивів поведінки особистості суттєво залежить від стану її душевного комфорту чи дискомфорту. Лише душевно здорова людина здатна бути високо духовною особистістю, вчинки якої наповнені добром, любов'ю і красою. Така особистість орієнтується на дотримання норм і правил, служіння людям, реалізацію добра та творче самоздійснення. Що стосується людини з психічними розладами, то її дії чи вчинки, навпаки, можуть принести оточенню зло: завдати психологічної, фізичної, моральної, матеріальної та іншої шкоди. Через те, на думку А. Маслоу, тільки психічно здорові люди, роблять свою цивілізацію більш здоровішою [4].

Слід зазначити, що формування у студентів психічного здоров'я передбачає не тільки гігієну тіла, а психогігієну, самовиховання духовної сфери особистості, активну життєву позицію, чистоту намірів. Це шлях до інтегральної гармонійної особистості, яку не розривають внутрішньо-особистісні конфлікти, сумніви, страхи, невіра в себе.

Сутність психічно здорової особистості за К. Роджерсом відображається у понятті «повноцінно функціонуюча особистість» [5]. Цей термін дослідник використовував для позначення людей, які використовують свої здібності і таланти, реалізують свій потенціал і спрямовані на повне пізнання себе і сфери своїх переживань. К. Роджерс виявив п'ять основних особистісних характеристик, які є загальними для повноцінно функціонуючих людей: відкритість переживанням (відкритість для всіх можливостей); екзистенціальний спосіб життя (повноцінне і насичене життя); організмічна довіра (здатність людини приймати до уваги свої внутрішні відчуття і розглядати їх як основу для вибору поведінки); емпірична свобода (відчуття свободи і сили, великі можливості вибору); креативність (творчий спосіб життя).

На думку В. М. Панкратова психологія здоров'я опирається на холістичний підхід в науці про людину, чим підкреслюється гармонійний розвиток усіх складових людини [6]. На його думку реалізація цього підходу може йти через розкриття потенціалу людини, а саме: потенціалу розуму (інтелектуальний аспект здоров'я); потенціалу волі (особистісний аспект здоров'я); потенціалу почуттів (емоційний аспект здоров'я); потенціалу тіла (фізичний аспект здоров'я); суспільний потенціал (соціальний аспект здоров'я); креативний потенціал (творчий аспект здоров'я); духовний потенціал (духовний аспект здоров'я).

Умовою адекватного психічного відображення людиною свого внутрішнього світу та оточуючої її об'єктивної реальності виступає самоконтроль. У суспільному житті самоконтроль відіграє значну роль, регулюючи процеси моральної поведінки. Через те науковці часто ототожнюють самоконтроль з поняттям «совість». Невираженість чи відсутність адекватних соціальному оточенню механізмів морального самоконтролю порушує гармонію особистості, сприяє її душевному розладу. Деформація морального самоконтролю знімає бар'єр на шляху до соціально небезпечної, протиправної дії. Це знову вказує на взаємозв'язок психічної і моральної складової здоров'я особистості.

У контексті підготовки майбутніх спеціалістів, виходячи із сказаного вище, можна зробити декілька **висновків:**

1. Потреба в здоров'ї є виключно ціннісною потребою особистості. І як цінність сама по собі, і як ціль, що досягається, вона тісно пов'язане з духовними цінностями.

2. Психічна і моральна складові здоров'я особистості утворюють нерозривне ціле, що ототожнюється з особистісним зростом, розвитком і відкорегованістю особистості.

3. Провідна роль у поступальному гармонійному розвитку майбутнього фахівця як особистості належить психічному здоров'ю, яке забезпечує адекватну психоемоційну і поведінкову реакцію особистості та сприяє розвитку її моральних цінностей.

4. Процес формування майбутнього фахівця як самодостатньої особистості потребує від нього активного самовиховання. Через те студентів слід навчати бути суб'єктом самозбереження, налаштовуючи на активну реалізацію здорового способу життя і здійснення морального самоконтролю.

Література

1. Савчин М. В. Духовний потенціал людини (Навчальне видання) : [монографія] / М. В. Савчин. – Вид. 2-ге, пер., доп. – Івано-Франківськ : Місто НВ, 2010. – 508 с.

2. Поташнюк Р. З. Психогігієна : навч. посіб. / Р. З. Поташнюк / Волин. Держ. ун-т ім. Л. Українки. – Луцьк : Надстир'я, 2000. – 62 с.

3. Завгородня О. Моральність як психологічна проблема / О. Завгородня // Психологія і суспільство, 2009. – № 2. – С. 60–77.

4. Маслоу А. Психология бытия. / [пер. с англ.] / А. Маслоу. – М. : «Рефл-бук». – К. : «Ваклер» 1997. – 304 с.

5. Хьелл Л. Теории личности (Основные положения, исследования и применение) / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. : Питер Ком, 1999. – 608 с.

6. Панкратов В. Н. Саморегуляция психического здоров'я : практическое руководство / В. Н. Панкратов. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2001. – 352 с.

УДК 159.923-055.2:618.19-089.87

О. С. СЕЛЕЗНЕВА
Харьковский национальный университет им. В. Н. Каразина

ОСОБЕННОСТИ ТЕЛЕСНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ЖЕНЩИН, ПЕРЕНЕСШИХ МАСТЭКТОМИЮ ПО ПОВОДУ РАКА МОЛОЧНОЙ ЖЕЛЕЗЫ

В настоящее время рак молочной железы у женщин является наиболее распространенной формой онкологической патологии. Образ собственного тела и телесная идентичность является одной из базовых динамических составляющих самосознания женщины, что оказывает значительное влияние на ее физическое, социальное и психическое благополучие (Э. Эриксон та др.).

Последствия мастэктомии, прежде всего, затрагивает сферу телесной идентичности, вследствии чего меняется «картина» тела. Удаление молочной железы для женщини сопровождается чувством утраты привлекательности, женской сексуальности, стыдом [1].

Вместе с тем, проблема образа тела у женщин перенесших мастэктомию остается недостаточно изученной.

В данном исследовании для изучения «образа тела» женщин перенесших мастэктомию, была использована методика «Градусник». В исследование приняло участие 60 женщин, из которых было сформировано 3 исследовательские группы:

1) первая группа – 20 женщин в возрасте от 40 до 50 лет, все женщины являются пациентами Харьковского онкологического центра. Женщинам данной группы был поставлен диагноз груди (2 и 3 стадии), и была проведена радикальная мастэктомия 2-3 года назад. Женщины данной группы могут быть отнесены к репродуктивному периоду.

2) вторая группа – 20 женщин в возрасте от 50 до 60 лет, также пациенты Харьковского онкологического центра. Женщинам данной группы был поставлен диагноз груди (2 и 3 стадии), и была проведена радикальная мастэктомия 2-3 года назад. Женщины данной группы относятся к периоду менопаузы.

3) третья группа – 20 соматически здоровых женщин в возрасте от 40 до 60 лет, данная группа условно может быть обозначена как группа контроля.

Испытуемым было предложено оценить по 100 балльной шкале отдельные части тела («лицо», «кожа», «грудь», «ноги», «живот», «бедра», «ягодицы». Полученные сырые результаты на общей выборке были подвергнуты факторизации по методу главных компонент с вращением Varimax raw. Результаты факторизации отражают структуру телесной идентичности женщин.

Факторная структура телесной идентичности женщин является малодифференцированной и включает два фактора:

1) первый фактор был назван «внешняя привлекательность» так как в его состав вошли переменные отражающие компоненты женской привлекательности в европейской культуре: «кожа», «лицо», «ноги», «живот», « бедра», «ягодицы». То есть этот фактор отражает существующие в нашем обществе стереотипы женской красоты: красивое лицо, здоровая кожа, длинные ноги, плоский живот, широкие бедра, подтянутые ягодицы.

2) второй фактор мы назвали «сексуальность» так как он объединяет конструкты, семантически наполненные понятием сексуальность. «Грудь», «живот» и «ягодицы» согласно телесноориетированному подходу (А. Лоуэн, В. Райх) это те области тела, которые отвечают за различные аспекты женской сексуальності [5]. Кроме того в составе фактора есть две переменные «здоровье» и «сексуальная жизнь», присутствие которые также подтверждает смысловое наполнение фактора.

Для первой группы (женщины репродуктивного возраста, перенесшие мастэктомию) имеют более выраженный фактор сексуальности по сравнению со второй группой (женщины периода менопаузы, перенесшие мастэктомию), различия по фактору внешней привлекательности находятся только на уровне тенденции, причем с обратным знаком, то есть его выраженность больше во второй группе. Кроме того, на уровне тенденции находится и выраженность данного фактора в первой группе по сравнению с группой контроля. Полученные результаты свидетельствуют об инфляции сексуальности в первой исследовательской группе. Учитывая особенности этой выборки (возраст и перенесенная операция) можно казать, что такая значимость сексуальности может быть объяснена именно перенесенной операцией, то есть это реакция на утрату груди, как одного из важных элементов женской сексуальности. Кроме того в данном возрасте З. Лев-Старович [2] описывает сексуальный комплекс «страха закрывающихся дверей». Можно предполагать, что мастэктомия провоцирует его появление и обостряет течение этого комплекса, который и проявляется в страхе перед угасающей сексуальностью и потерей женственности.

Вторая исследовательская группа характеризуется инфляцией фактора «внешняя привлекательность», его значение превышает уровень в группе контроля и первой группе (на уровне тенденции) и снижением по фактору «сексуальность». Полученные данные можно интерпретировать как последствия перенесенной операции, которые в периоде менопаузы не угрожают потерей сексуальности, так

как данная проблема является не актуальной для женщин в указанном возрасте. В большей мере эти последствия затрагивают сферу внешности женщины. Необходимо отметить, что для женщин в возрасте 50-60 лет наиболее актуальными являются проблемы сохранения внешности, так как особенно заметными становятся инволюционные процессы. Мастэктомия усиливает проявления этих возрастных проблем.

Таким образом, структура телесной идентичности у женщин, перенесших мастэктомию, отражает психологические последствия перенесенной операции и усугубляет проблемы, связанные с возрастными периодами. Основное влияние мастэктомии в репродуктивном периоде связано со страхом утраты сексуальности, после наступления климакса – со страхом утраты внешней привлекательности. Исследование изменения сексуальности после операции позволяет определить мишени психокоррекционного воздействия в этой сфере и тем самым гармонизировать жизнь женщин в послеоперационный период.

Литература

1. Асеев А. В., Васютков В. Я. Качество жизни больных раком молочной железы / А. В. Асеев, В. Я. Васютков. – Тверь : Фамилия, 1999 – 96 с.

2. Лев-Старович З. Секс в культурах мира / З. Лев-Старович. – М. : «Мысль», 1991.– 255 с.

3. Блинов Н. Н. Роль психоонкологии в лечении онкологических больных / Н. Н. Блинов, В. А. Чулкова // Вопросы онкологии. – 1996. – Т. 42, № 5. – С . 86–89.

4. Психонкология (обзор исследований) Levin T, Kissane DW // Вопросы онкологии. – 2007. – № 5. – С. 30–60.

5. Лоуэн А. Психология тела: биоэнергетический анализ тела / А. Лоуэн ; пер. с англ. С. Коледа. – М. : Институт Общегуманитарных Исследований, 2007. – 256 с.

УДК 37.017 : 613.83

Н. В. СИНЮК
Хмельницький національний університет

ВПЛИВ ВИХОВНИХ ІНСТИТУТІВ НА ФОРМУВАННЯ НЕСПРИЙНЯТЛИВОСТІ ДО ВЖИВАННЯ НАРКОГЕННИХ РЕЧОВИН

Сучасна ситуація в суспільстві в цілому є сприятливою для формування у молоді, особливо підлітків, установки на вживання тютюнових виробів, алкогольних напоїв та наркогенних речовин. Відповідно алкоголізація і наркотизація підростаючого покоління стали сприятливим фоном для набуття особистістю моральних вад, втягування у правопорушення і злочинну діяльність.

Аналіз літератури свідчить, що протягом життя людина, як соціальна істота, перебуває у складній, динамічній системі зв'язків із суспільством, тому середовище відіграє важливу роль у формуванні її особистості. Виховання як система цілеспрямованих дій, не змінює об'єктивні соціальні впливи безпосередньо, а, виявляє у їх множині фактори щодо створення потрібної моделі особистості, підсилює за допомогою системи засобів виховання їх педагогічну ефективність, нейтралізуючи, наскільки можливо, небажані для цілей виховання чинники.

На реалізацію завдань виховання працює низка виховних інститутів: сім'я, родина, Церква, територіальна громада (міська, селищна, сільська), громадські об'єднання, зокрема дитячі та молодіжні, засоби масової інформації, держава та школа. Кожен з цих інститутів має певні пріоритети у вихованні, конкретизує вказані виховні завдання, відбирає і використовує різні методи та форми виховного впливу.

Як відомо, одним з принципів виховання є принцип превентивності. Держава, виховні інститути, здійснюють профілактику негативних проявів поведінки дітей та учнівської молоді, допомагають їм виробити імунітет до негативних впливів соціального середовища

Неповнолітніх неможливо ізолювати від негативних явищ середовища, тому виникає проблема формування до них несприйнятливості. Даний підхід взятий нами за основу попередження наркотизації підлітків.

Несприйнятливість до негативних впливів середовища визначено як інтегральну, динамічну рису особистості, що складається з понятійного, оціночного, мотиваційно-ціннісного, емоційно-вольового та поведінкового компонентів [2, с. 24].

Структура несприйнятливості до негативних явищ соціального середовища містить понятійний, мотиваційно-ціннісний, оціночний, емоційно-вольовий, поведінковий компоненти. Теоретичний аналіз показав, що несприйнятливість характеризується високим рівнем розвитку особистості, орієнтацією на сформований позитивний ідеал; динамічним розвитком у процесі розв'язання життєвих протиріч; незмінністю та інерційністю поглядів поряд із практичністю та гнучкістю поведінки у вирішенні моральних задач; ієрархією мотивів, що не суперечать загальнолюдським моральним нормам; здатністю ставити ціль і досягати її; вмінням пред'являти до себе вимоги, нести відповідальність за свою поведінку; адекватною оцінкою та самооцінкою; активною участю у житті колективу; розвитком вольових якостей [2, с. 35].

Причин поширення серед підлітків паління, вживання спиртного і наркотиків багато. На жаль, найчастіше вони призвичаюються до їх уживання в мікросередовищі сім'ї, навіть, на перший погляд, цілком благополучної, де традиційно панує поблажливе ставлення принаймні до паління та алкоголю. У сім'ях алкоголіків і наркоманів складаються найнесприятливіші умови для виховання дітей.

Ієрархія наркозалежності проста і чітка. Перший наркотик – тютюн – вживає третина підлітків. Далі – алкоголь, у залежність від якого потрапляє не менше чверті неповнолітніх. Наступний етап – суто наркотики та різні токсичні речовини, їх вживає 10-15 % неповнолітніх. І це явище так швидко розвивається, що спеціалісти прогнозують у найближчі роки охоплення наркотичною лихоманкою половини підлітків, якщо не вжити відповідних профілактичних заходів.

Основним інститутом виховання є родина (сім'я). Ставлення батьків до дітей, взаємини батьків, загальна сімейна атмосфера – усе це має величезне значення для становлення особистості дитини, формування особливостей її поведінки, ставлення до себе, інших людей і навколишнього світу в цілому. Особливість виховних впливів сім'ї полягає в емоційному характері взаємин її членів між собою, у тривалості життєвих зв'язків дитини з батьками. Сім'я покликана створити сприятливі умови для забезпечення фізичного розвитку дитини та розвитку її індивідуальності. Саме у сім'ї як першому соціальному мікросередовищі визначається соціальний статус дитини, її права й обов'язки, закладається підґрунтя для формування її світогляду, ціннісних орієнтацій, морально-етичних ідеалів, естетичного смаку, уподобань, соціальної поведінки, трудових навичок [1, с. 143].

Місія Церкви чи іншої духовної спільноти, до якої входить вихованець, – закласти у дитині основи людської духовності. Церква через свої громади організовує прощі для молоді, поїздки, реколекції, недільні школи, гуртки, клуби та інше. Її діяльність спрямована на розвиток духовності дитини, нарощування досвіду і знань про потреби душі.

Територіальна громада має передовсім займатися профілактикою соціального сирітства, основною причиною і умовою поширення якого є нестабільна і недієздатна в соціальному і психолого-педагогічному аспектах сім'я. Профілактику правопорушень, що трапилися внаслідок недостатньої вихованості неповнолітніх, забезпечують спеціальні інституції у правоохоронній системі держави. Вони ж покликані організувати перевиховання правопорушників, формувати законослухняну поведінку і т.д.

Засоби масової інформації призначені для формування та відображення громадської думки про ті чи інші процеси і явища суспільного життя. Вплив сучасних засобів масової інформації на суспільну свідомість, у тому числі на дітей та підлітків, – дуже інтенсивний та неоднозначний, але уникнути його неможливо. Особливу загрозу для виховання дітей чинить низькопробна кіно– і телепродукція, під впливом яких дитина замінює власну діяльність лінивим спостереженням за чужою активністю. Шкідливим може бути й Інтернет. Блукаючи ним, дитина наштовхується на пропаганду не здорового способу життя, а на зовсім протилежне.

Важливим суспільним інститутом, що займається вихованням дітей та учнівської молоді в Україні, є дитячі та молодіжні громадські організації й об'єднання. Участь у їхній діяльності сприяє вияву самостійності дітей та учнівської молоді, посильній реальній участі у житті суспільства, самоствердженню у суспільно значущій діяльності. У виховній антинаркогенній роботі використовують різноманітні методи і форми: бесіди, лекції, диспути, конференції тощо.

Загальноосвітні навчальні заклади як координатори виховної роботи повинні забезпечити цілісність виховного простору для духовного дозрівання та тілесного розвитку кожного вихованця.

Виховна робота в школі повинна передусім спрямовуватися на запобігання палінню, алкоголізму, наркоманії. Найперше завдання антинаркогенної виховної роботи в школі – озброєння учнів знаннями про згубні наслідки тютюну, алкоголю і наркотиків. Низький рівень їх поінформованості про шкідливість цих речовин не може сприяти формуванню в них негативного ставлення до пияцтва, паління і наркоманії, тому необхідно широко роз'яснювати шкідливість їх впливу на організм людини та її діяльність.

Друге завдання – вироблення в учнів певних психологічних «гальм», які б утримували їх від уживання цих речовин, виховання навичок і звичок, що відповідають правилам людського співжиття.

Третє завдання – виховання в неповнолітніх непримиренності до вживання цих речовин їхніми однолітками. За даними досліджень, до 30% учнів не засуджують, наприклад, пияцтво, не вважають його чимось ганебним. Тому необхідно проводити спеціальну виховну роботу з переорієнтації їхніх поглядів і переконань, виховувати нетерпиме ставлення до тих, хто вживає алкоголь.

Четверте завдання – своєчасне виявлення тих, хто періодично вживає ці речовини, проведення з ними індивідуальної виховної роботи щодо подолання цієї негативної звички.

Одним із головних питань змісту антинаркогенної виховної роботи в школі має бути роз'яснення учням несумісності куріння, вживання алкоголю і наркотиків з принципами загальнолюдської моралі, з усім укладом суспільного життя. Молода людина повинна усвідомити, що так чинять лише люди зі слабкою силою волі, які не можуть втриматися від спокуси.

У процесі антинаркогенної виховної роботи слід ознайомлювати учнів з чинними правовими заходами боротьби з пияцтвом і наркоманією. Школярі мають зрозуміти, що між алкоголем, наркотиками і правопорушеннями та злочинністю існує тісний зв'язок, їх уживання псує характер людини, вбиває її моральний ідеал, вона стає егоїстичною, слабшає її воля, з'являються нездорові примхи, удавана відвага, роздратованість, самовпевненість, знижується опір негативним впливам, втрачаються самоконтроль і

почуття відповідальності за свої вчинки. Водночас розвиваються моральна нестійкість, розбещеність, жорстокість, цинізм та ін. [3, с. 47]

Суттєву роль у вихованні відіграють позашкільні навчальні заклади, де задовольняють інтереси, індивідуальні запити дітей та учнівської молоді. Відзначимо, що у демократичному суспільстві саме освіта є водночас виконавцем державного замовлення на вихованість та інститутом, що узгоджує і до певної міри координує виховну діяльність родин, громадських об'єднань та міської чи сільської громади.

Отже, попередження підліткової наркоманії, виховання здорового покоління є, як наголошують Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності, Концепція превентивного виховання дітей і молоді, стратегічними напрямами щодо розвитку освіти в Україні.

Література

1. Кравченко Т. Виховний потенціал сім'ї в сучасних умовах / Т. Кравченко // Соціальна психологія. – 2006. – № 2 (16). – С.142–150

2. Окаринський М. Антинаркогенне виховання підлітків у Пластовій організації : методичний посібник для виховників пластового юнацтва / М. Окаринський / за заг. ред. М. М.Фіцули. – Тернопіль : «Навчальна книга-Богдан», 1999. – 96 с.

3. Придатно О. Здоров'я нації – показник добробуту держави / О. Придатно // Соціальний педагог. – 2008. – № 2. – С. 43–54.

УДК 159.9 : 37.037.796

І. В. ТОМАРЖЕВСЬКА
Хмельницький національний університет

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ЕМОЦІЙНО-ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ВЛАСНОГО ЗДОРОВ'Я

Актуальність проблеми. Важливою передумовою соціально-економічного розвитку суспільства є здоров'я громадян. Нераціональний спосіб їхнього подальшого життя, набуті шкідливі звички, невміння контролювати негативні емоції призводять до того, що на час закінчення школи лише в 5-7 % випускників стан здоров'я відповідає медичним нормам.

Останнім часом збільшується кількість стресогенних чинників впливу на здоров'я людини. Окрім зовнішніх негативних чинників: нестабільної політичної та економічної ситуації в країні, безробіття, надлишку інформації, розвитку новітніх інформаційних технологій, на здоров'я людини впливає і її спосіб життя. Паління, вживання алкогольних речовин, неправильне харчування, недосипання, перевтома, відсутність фізичних навантажень, психічне та розумове перенавантаження – все це призводить до зниження здоров'я людини і прямо або опосередковано впливає на всі сфери її життєдіяльності. Саме тому, актуальною стає проблема збереження здоров'я, гостро постає питання про створення та впровадження в практику способів його зміцнення та формування ціннісного ставлення людини до власного здоров'я.

З погляду психологічного підходу, проблема збереження й укріплення здоров'я – це проблема розвитку ціннісного ставлення особистості до власного здоров'ю, що являє собою складне психічне новоутворення, що сприяє тривалим позитивним змінам поведінки.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Офіційне визначення здоров'я дала Всесвітня організація охорони здоров'я (ВООЗ) у 1946 році: «Здоров'я людини є стан повного фізичного, ментального й соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороби й фізичних недоліків» [130, с. 86]. Таким чином, за критерієм об'єктивності варто розрізняти два види здоров'я: здоров'я об'єктивне – відсутність хвороб, і здоров'я суб'єктивне – фізичне, соціальне й духовне благополуччя [101]. На думку Л. Леві [86], це благополуччя, що встановлює гармонію між здатностями, потребами, очікуваннями людини й вимогами середовищем. В наведеному визначенні можна говорити про наявність трьох рівнів здоров'я: фізичного, ментального та соціального.

Основні підходи до збереження і зміцнення здоров'я дітей визначені в Державних національних програмах «Освіта» («Україна XXI століття») (1993 р.) та «Діти України» (2001 р.), «Концепції неперервної валеологічної освіти» (1994 р.), «Концепції інтегративної українознавчої валеологічної освіти в Україні» (1996 р.), «Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні» (1999 р.), Законах України «Про дошкільну освіту», «Про охорону дитинства» (2001 р.), «Національній доктрині розвитку освіти» (2002 р.), «Положенні про дошкільний навчальний заклад» (2003 р.) тощо.

Різні автори формулюють проблему ціннісного ставлення до здоров'я й здорового способу життя як проблему його формування або як проблему його розвитку. Ціннісне ставлення до здоров'я є складним психічним новоутворенням, що характеризується сформованістю знань та уявленням про здоров'я як про цінність, позитивною валеологічною активністю, усвідомленістю ставлення до здоров'я, термінальним

характером цінності здоров'я, сформованістю вмінь та навичок збереження й зміцнення здоров'я, що сприяє тривалою позитивною зміною поводження.

Механізмом розвитку ціннісного ставлення до здоров'я є цілеспрямована активна діяльність суб'єкта з дозволу протиріччя між усвідомленням цінності здоров'я й реальним поводженням. Дія такого механізму опосередкована психологічними складовими (особистісними умовами й засобами) розвитку ціннісного ставлення до здоров'я.

Внутрішньо-особистими умовами, що впливають на результат розвитку ціннісного ставлення до здоров'я виступають індивідуальні характеристики (рівень суб'єктивного контролю, самооцінка, рівень домагань, мотивація) як основа своєрідності реакції особистості на дії ззовні; потреби (у першу чергу, потреба в здоров'ї) як форми зв'язку організму із зовнішнім світом; засвоєні норми, цінності та еталони як складові минулого досвіду особистості, що визначають специфіку ставлення до здоров'я.

Засобами розвитку ціннісного ставлення до здоров'я є спрямовані соціальні впливи, що полягають у наданні досліджуваним значущої інформації про здоров'я. Критеріями вибору змісту інформації є відповідність специфіці потреби в здоров'ї даної групи досліджуваних і можливість використання в майбутній професійній діяльності. Способом, що підвищує значущість одержуваної інформації виступає активізація діяльності досліджуваних, спрямованої на самопізнання, рефлексії, розширення уявлень про обрану професію, колективна та індивідуальна творчість через використання інтерактивних методів тощо.

Виховання навичок здорового способу життя передбачає формування ціннісної орієнтації на здоров'я та ціннісного ставлення до здоров'я як власного, так і оточуючих людей. Формування ціннісних орієнтацій – досить складний і тривалий процес.

Висновки. Ціннісне ставлення до свого здоров'я – це складне особистісне новоутворення, що характеризується сформованістю знань і уявлень про здоров'я як цінність, позитивною активністю щодо ведення здорового способу життя, усвідомленістю ставлення до здоров'я, сформованістю вмінь та навичок зміцнення й збереження здоров'я, що сприяє позитивній зміні поведінки на тривалий час. Специфічна сутність ціннісного ставлення до свого здоров'я виявляється в сукупності мотиваційного, когнітивного, афективного та конативного компонентів, які базуються на сукупності мотивів до покращення здоров'я; готовності до саморозвитку; здатності до ведення здорового способу життя, ціннісного осмислення теоретичних знань та уявлень про здоров'я; створення образу свого ставлення до здоров'я, переваги цінностей здоров'я в ієрархії термінальних цінностей; відчутті відповідальності за своє здоров'я та підвищенні активності на реалізацію здорового способу життя.

Література

1. Амосов Н. М. Раздумья о здоровье / Н. М. Амосов. – М. : Физкультура и спорт, 1987. – С. 63–70.

2. Брехман И. И. Введение в валеологию – науку о здоровье / И. И. Брехман. – 2-е изд., переработанное и дополненное. – М., 1990. – С. 3–88.

3. Казакина М. Г. Ценностные ориентации школьников и их формирование в коллективе / М. Г. Казакина. – Л., 1989. – 154 с.

4. Леви Л. Определения и концептальные аспекты охраны здоровья в связи с работой / Л. Леви // Психологические факторы и охрана здоровья. – Женева : ВОЗ, 1989. – С. 18–22

5. Мельник Ю. И. Психология здоров'я / Ю. И. Мельник // Журнал прикладной психологии. – 2000. – № 3. – С. 11–14.

6. Смирнов И. Н. Здоровье человека как философская проблема / И. Н. Смирнов // Вопросы философии. – 1985. – № 7. – С 83–93.

УДК 159.922.1 : 159.922.8

А. А. ХОБОТОВА
Київський національний університет ім. Т. Г. Шевченка

ОСОБЛИВОСТІ РЕФЛЕКСІЇ СЕКСУАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Актуальність проблеми. Протягом останніх років в Україні яскраво виражена тенденція до зниження моралі в молодіжному середовищі. Це призводить до зниження віку початку статевого життя, поширення хвороб, що передаються статевим шляхом. Як зазначає Маркова М.В. «психопрофілактика порушення сексуальної поведінки молодої людини й зокрема базової її частини – статевого виховання, є важливою складовою становлення особистості. Відсутність профілактичних заходів може надалі призвести до серйозних порушень сексуальної поведінки людини». Такий стан зумовлює потребу виробити ефективні кроки протидії переліченим негативним явищам. Цього можна досягнути через аналіз можливостей формування статевої поведінки таким чином, щоб вона стала конструктивним елементом психічного і фізичного здоров'я

З метою дослідження проявів рефлексії сексуальної поведінки було використано три методики. Дві з них відкритого характеру, що вимагали розгорнутих відповідей, оскільки традиція дослідження рефлексії вимагає використання методик що засновані на аналізі вільних відповідей, які відображають процес мислення досліджуваного та ставлення до проблемних ситуацій з сексуального життя. Такий спосіб дослідження рефлексії використовували такі вчені як, Семенов И. Н., Степанов С. Ю., та Зак О. З.

Третя методика-опитувальник із запитаннями закритого характеру. Всі три методики ми були вимушені розробити самостійно, враховуючи недослідженість явища рефлексії сексуальної поведінки.

Перша методика, що була побудована за принципом аналізу проблемних ситуацій містила п'ять ситуацій, що презентували труднощі, які є одними з найпоширеніших у сексуальному житті. Респондентам давалось завдання дати вичерпну відповідь та навести шляхи вирішення цієї ситуації. Для чоловіків та жінок ситуації були дещо відмінні.

Друга методика була використана з метою отримання самоопису сексуального життя респондента. Вважаємо, що вільний самоопис сексуального життя надає можливість більш повно та глибоко проявити досліджуваному свою здатність рефлексії у даній сфері. Єдиним важливим обмеженням тут є неготовність досліджуваних до саморозкриття, демонстрація інтимних подробиць власного сексуального життя. З метою усунення цього обмеження, під час проведення дослідження гарантувалась повна анонімність та створювались умови збереження конфіденційності. Відповіді аналізувались за такими категоріями:

1. Ставлення до рефлексії.
2. Відношення у часі до об'єкта рефлексії.
3. Рівень психічної активності, на якому здійснюється рефлексія.
4. Спрямованість рефлексії.
5. Форми репрезентації рефлексії.
6. Глибина рефлексії.

Третя методика – опитувальник рефлексії сексуальної поведінки. При конструюванні методики враховувались виділені нами параметри рефлексії сексуальної поведінки, які використовувались для аналізу відповідей досліджуваних в описаній вище методиці самоопису власного сексуального життя. Методика містить 36 закритих запитань, що вимагають відповіді: «так», «ні».

Результати дослідження. При аналізі отриманих даних ми враховували, що сексуальна поведінка суттєво відрізняється в чоловіків та жінок. Отже, це може обумовлювати й відмінності в прояві рефлексії такої поведінки у представників різної статі. З метою перевірки зазначеної можливості було здійснено порівняння показників чоловіків та жінок за всіма трьома методиками дослідження рефлексії сексуальної поведінки. Статистична процедура, що використовувалась – t-критерій Стьюдента.

Встановлено, що за методикою рефлексії проблемних ситуацій сексуального життя наявна лише одна статистично значуща на рівні 0,05 відмінність: жінки частіше пропонували два та більше рішення на проблемні ситуації.

При виконанні завдання опису власного сексуального життя чоловіки частіше згадували про знання власних сексуальних можливостей ($p < 0,01$).

За опитувальником рефлексії сексуальної поведінки у чоловіків вище загальний показник ($p < 0,05$), показник довільної рефлексії ($p < 0,01$), а також чоловіки частіше ($p < 0,05$) погоджувались з такими твердженнями: під час сексу слід обмірковувати те, що відбувається, що робиш; під час сексу я обмірковую свої дії та те, що відбувається; коли я займаюсь сексом, я мимовільно думаю про свої дії та те, що відбувається; під час сексу я цілеспрямовано обмірковую свої дії та те, що відбувається; я навмисно розмірковую над минулими подіями та моїми діями у сексуальній сфері; я цілеспрямовано обдумую можливості та свої майбутні дії у сексуальному житті; я чітко розумію, чого я хочу в сексі; я добре знаю свої сексуальні можливості та переваги; я добре знаю свої обмеження та недоліки як сексуального партнера.

При порівнянні за допомогою t-критерію Стьюдента молодших юнаків (16–18 років) та старших юнаків (21–24 роки) виявилось, що у другої групи підсумковий показники рівня розвитку рефлексії за методикою аналізу проблемних ситуацій вище ($p < 0,01$). Причому такі відмінності є статистично значущими на рівні 0,05 як для чоловіків так й для жінок.

Аналогічним чином у старшої групи за методикою опису власного сексуального життя вищий ($p < 0,01$) підсумковий показник рівня розвитку рефлексії, а також показники за такими параметрами рефлексії сексуальної поведінки ($p < 0,05$): позитивне ставлення до рефлексії; спрямованість рефлексії на теперішнє; довільність рефлексії; спрямованість рефлексії на ситуацію; на свої дії; на стосунки; на зв'язок сексуальної поведінки з особистими цілями; глибина рефлексії (знання власних можливостей; знання власних обмежень; розуміння труднощів, що виникають; усвідомлення багатоваріантності вирішення сексуальних проблем; усвідомлення колізійності деяких ситуацій сексуального життя).

Якщо провести зазначений аналіз для групи чоловіків та жінок окремо, то вимальовується приблизно та ж картина. У осіб жіночої статі старшої вікової групи вищі ($p < 0,05$) бали за підсумковим показником рівня розвитку рефлексії, а також за спрямованістю рефлексії на теперішнє, спрямованістю на власні дії, за глибиною рефлексії (знання власних обмежень, розуміння труднощів, що виникають, усвідомлення колізійності деяких ситуацій сексуального життя).

У старших за віком юнаків вищі ($p < 0,05$) значення таких змінних: підсумковий показник рівня розвитку рефлексії, позитивне ставлення до рефлексії, довільність рефлексії, глибина рефлексії (знання

власних обмежень; розуміння труднощів, що виникають, усвідомлення багатьох варіантів вирішення сексуальних проблем).

Менша кількість статистично значущих відмінностей при здійснені вікового порівняння окремо на даних чоловіків та жінок пояснюється зменшенням чисельності порівнювальних груп удвічі, в результаті при такий кількості спостережень деякі відмінності перестають бути статистично значущими.

На рівні статистичної значущості 0,05 t-критерій показує, що представники старшої за віком групи отримують вищі показники за такими шкалами опитувальника рефлексії сексуальної поведінки: загальний показник за опитувальником; мимовільна рефлексія; довільна рефлексія.

Старші за віком дівчата мають вищі ($p < 0,05$) бали за: загальним показником за опитувальником; позитивним ставленням до рефлексії; мимовільною рефлексією, довільною рефлексією; спрямованістю рефлексії на теперішнє; спрямованістю рефлексії на минуле; глибиною рефлексії. Старші юнаки не мають статистично значущих відмінностей за шкалами опитувальника від молодшої вікової групи. Хоча підсумкові бали за опитувальником все ж таки з віком зростають і в осіб чоловічої статі.

Згадаємо, раніше було встановлено, що чоловіки відрізняються вищими балами за рядом показників опитувальника рефлексії сексуальної поведінки. Проте виникає запитання: чи вірно це щодо обох досліджуваних вікових груп? Щоб відповісти на це запитання було проведено порівняння показників чоловіків та жінок окремо на даних старшої та молодшої вікової групи. Встановлено, що всі статистично значущі відмінності між статями у показниках опитувальника рефлексії сексуальної поведінки виникають лише за рахунок молодшої вікової групи. У старшій віковій групі немає жодних статистично значущих відмінностей.

Висновки. Загалом можна стверджувати, що суттєвих відмінностей у рівні розвитку та прояві рефлексії сексуальної поведінки між юнаками та дівчатами не знайдено. Проте молодші юнаки більшою мірою декларують свідомий контроль над власною сексуальною поведінкою, знання власних сексуальних можливостей та обмежень. Можна припустити, що такі декларації пов'язані з тим, що зазначені характеристики соціально бажані більшою мірою для чоловіків. Адже традиційно досягнення в сексі заохочуються в чоловіків, але не в жінок. Таким чином молодші юнаки прагнуть ствердитись у чоловічій статевій ролі. У пізньому юнацькому віці це перестає бути настільки актуальним для осіб чоловічої статі й відмінності між юнаками та дівчатами зменшуються.

При аналізі вікової динаміки розвитку рефлексії сексуальної поведінки складається враження, що протягом юнацького періоду вона інтенсивно розвивається, стає глибшою, а також збільшується її інструментальна спрямованість. Тобто рефлексія набуває переважно значення інструмента вирішення конкретних проблем у сексуальному житті індивіда. Параметри, що описують рефлексію як засіб визначення сенсу сексуальності для особистості, її інтеграції в особистісну сферу не демонструють тенденції до зростання з віком.

Література

1. Зак О. З. Проблемы психологического изучения рефлексии / О. З. Зак // Исследование речи-мысли и рефлексии. – Алма–Ата : Казахский пед. ин. им. Абая, 1979. – С. 6 –13

2. Маркова М. В. // Психиатрия и неврология – 2007. – № 215 (тематический номер). – Режим доступа к журналу : http://novosti.mif-ua.com/archive/issue-1298/article-1370/

3. Семенов И. Н. Психология рефлексии в организации творческого процесса: автореф. дис. на соискание науч. звания докт. психол. наук : спец. 19.00.01. «Общая психология»/ И. Н. Семенов. – Москва, 1992. – 51 с.

4. Семенов И. Н. Проблема предмета и метода психологического изучения рефлексии / И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов // Исследование проблем психологии творчества. – М., 1983. – С. 154–182.

УДК 159.923

Н. В. ХРОПУН
Науково-виробниче підприємство «Бологівщина»

ПСИХОЛОГІЧНИЙ МЕХАНІЗМ ВЗАЄМОДІЇ ОСОБИСТОСТІ І МІКРОСЕРЕДОВИЩА В ПРОЦЕСІ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ

Значні зміни в сучасному українському суспільстві, що відбуваються внаслідок його трансформації, максимально актуалізують роль і значення соціально-психологічних факторів діяльності людини. Відтак вивчення особливостей і можливостей особистості, умов цілеспрямованого впливу на розвиток її творчих потенцій стали предметом аналізу багатьох галузей наукового знання, зокрема – філософії, соціології, педагогіки та соціальної психології.

Як відомо, проблемі соціально-психологічної взаємодії особистості і суспільства, функціонування особистості у великих і малих соціальних групах, пошукові дієвих методів впливу на процес соціалізації особистості присвячували наукові розвідки як західні (Ч. Кулі, Г. Мід, Дж. Морено, Г. Тард, Дж. Хоуманс),

так і російські та українські психологи (А. Асмолов, Г. Андреєва, О. Донцов, Є. Кузьмін, Р. Кричевський, Р. Немов, Л. Орбан-Лембрик, Б. Паригін, А. Петровський, М. Пірен, О. Шорохова).

Відповідність суспільно регламентованої поведінки і діяльності внутрішній структурі особистості, її інтересам, ціннісним орієнтаціям, особливостям темпераменту досягається в ході соціальної адаптації. Процеси соціально-психологічної адаптації і соціалізації щільно пов'язані. Соціальна адаптація людини передбачає формування активної особистісної позиції, усвідомлення власного соціального статусу. Умовою і результатом адаптації особистості є сформованість соціально– і професійнозначущих засобів спілкування, поведінки та діяльності, які суспільство визнає і підтримує. Соціальна адаптація – інтеграційний показник станів людини, що відображає його можливості виконувати певні біосоціальні функції: адекватне сприйняття навколишньої дійсності і власного організму; адекватна система відносин і спілкування з оточуючими; здібність до праці, навчання, до організації дозвілля і відпочинку; здібність до самообслуговування і взаємообслуговування в сім'ї і колективі; мінливість адаптивної поведінки відповідно до рольових очікувань інших [1; 4; 9].

Важливим аспектом соціальної адаптації є ухвалення індивідом соціальної ролі. Цим обумовлено віднесення соціальної адаптації до одного з основних соціально-психологічних механізмів соціалізації людини.

Необхідно виділити два самостійних види впливу на особистість у процесі її соціалізації: впливу на макро– та мікрорівнях. Соціально-психологічні впливи суспільства на макрорівні за цілеспрямованим формуванням особистості, регулюванням її поведінки та діяльності відбувається через засоби масової комунікації, пресу, радіо, телебачення, мистецтво, літературу, музику, різні види ідеологічного впливу тощо.

Більший інтерес представляють соціально-психологічні впливи на мікрорівні, тобто на рівні безпосереднього найближчого оточення індивіда. Ці неорганізовані впливи середовища називають соціально-психологічними механізмами соціалізації. Під ними розуміють різні стихійні впливи середовища, найближчого оточення, завдяки яким зовнішні регулятори, групові норми та приписи переводяться на внутрішній план, стають внутрішніми поведінковими регуляторами.

Ефективність соціальної адаптації в значній мірі залежить від того, наскільки адекватно індивід сприймає себе і свої соціальні зв'язки. В концептуальні моделі все частіше включається людина як суб'єкт адаптації, тобто як особистість ,яка усвідомлює зміни в своєму власному «Я», яка активно і самостійно формує необхідні їй стратегії адаптації не тільки до динамічного зовнішнього світу, але і до освоюваних ролей і позицій, що ваблять зміни «Я» [6; 7; 8 та ін.].

Адаптація відбувається шляхом поєднання неусвідомлюваного та свідомого моделювання власної поведінки як індивідуальної стратегії та ситуативної тактики з метою досягнення бажаного результату. Адаптація (від латинського слова adaptatio – пристосовування) – це властивість організму пристосовуватися до дії чинників навколишнього середовища.

Зміни, що супроводжують адаптацію, зачіпають всі рівні: від молекулярного (мобілізація захисних сил організму) до морального (психологічна стійкість до різних ситуацій) і професійного (професійні навички, уміння, професійна орієнтація) [2; 6; 8]. Ця проблема може бути розглянута на процесуальному і змістовному рівнях. Адаптація виявляється як механізм входження суб'єкта в різні об'єднання, формальні і неформальні групи. Адаптація може бути показником професійного навчання і розвитку людини (А. А. Головей, Є. О. Клімов, О. М. Коржова, К. К. Платонов, С. О. Решетова).

Розрізняють три взаємозалежних види адаптації: психофізіологічну, професійну та соціально-психологічну.

У процесі психофізіологічної адаптації відбувається освоєння всіх умов, що роблять різні психофізіологічні впливи на особистість у процесі перебування його в організації. До цих умов варто віднести фізичні та психічні навантаження, рівень стресогенності конкретної діяльності, ергономічні умови оволодіння спеціальністю тощо.

Професійна адаптація характеризується розкриттям і освоєнням можливостей особистості як конкретного фахівця, формуванням позитивного ставлення до своєї діяльності. Як правило, задоволеність своєю діяльністю в організації як професією наступає при досягненні певних реальних результатів, а останні приходять у міру освоєння підлеглим специфіки діяльності на конкретній ділянці.

Соціально-психологічна адаптація є процесом активного пристосування до вимог середовища. З позицій системного підходу це явище треба розглядати як безперервний процес взаємозумовлювального впливу людини та її соціального оточення, успішність і адекватність якого залежить як від індивідуально-психологічних особливостей, так і від чинників середовища. Процес соціально-психологічної адаптації розпадається на кілька стадій.

У процесі першої стадії – ознайомлення, відбувається освоєння індивідом норм, цінностей, установок, уявлень, стереотипів тощо на когнітивному й емоційному рівнях

У процесі другої стадії – рольової орієнтації відбувається прийняття сформованих форм соціальної взаємодії (формальних і неформальних зв'язків, стилю керівництва, сусідських, партнерських, сімейних відносин тощо), прийняття форм предметної діяльності (способів професійного виконання роботи). У ході другої стадії соціально-психологічна адаптація покликана привести до формування соціально та професійно значущих засобів спілкування, поведінки та діяльності, прийнятих у групі, за допомогою яких особистість могла би реалізувати себе, свої потреби, схильності, уміння тощо.

У процесі третьої стадії – самоутвердження відбувається спочатку індивідуалізація, а потім інтеграція співробітника, який адаптується. Процес індивідуалізації передбачає поєднання засвоєних особистістю соціальних вимог, норм, очікувань зі специфікою потреб, властивостей і стилю діяльності індивідів. Цей механізм породжується протиріччям, що загострюється, між досягнутим результатом на колишній стадії («я став таким же, як усі») і потребою, що не задовольняє індивіда в максимумі персоналізації («я не такий, як усі, я – особистість»). Усе це неминуче веде до конфлікту між соціальною роллю, відведеною групою даній особистості, та вже засвоєною нею й усвідомленням свого «Я». На тлі цього конфлікту починає діяти процес інтеграції, тобто процес, покликаний забезпечити прийняття та схвалення групою образу особистості, створеного у процесі індивідуалізації; процес, що встановлює оптимальні зв'язки між групою й особистістю, представлений в єдності її особливостей і характерних рис.

Інтеграція породжується протиріччями між сформованим у процесі індивідуалізації образом особистості та здатністю групи прийняти та схвалити ті особливості, що демонструються нею, які відповідають її цінностям, сприяють успіху спільної діяльності. На цьому етапі самооцінка особистості багато в чому сприяє тривалості й успішності розв'язання виниклого протиріччя. Головним результатом стадії самоутвердження є встановлення відповідності між самооцінкою особистості й оцінкою її групою за значущими здатностями та якостями особистості. Якщо протиріччя між індивідом і групою не усувається, виникає дезінтеграція, або витиснення особистості з групи, її фактична ізоляція в ній. У рамках інтеграції в індивіда складаються новоутворення особистості, яких у нього раніше не було (як позитивні, так і негативні). Таким чином, процес самоствердження залежить від самооцінки та від вимог, пропонованих групою до цього індивіда.

Отже на людину в процесі адаптації діють різні об'єктивні чинники мікросоціального середовища. Психологічний механізм взаємодії особи і мікросередовища, полягає в цілісній реакції особи на сукупність впливаючих чинників мікросередовища. Під впливом різних чинників мікросередовища може виникати стан тимчасової дезадаптованості особи. Один з варіантів виходу з цього стану – це активізація адаптивних механізмів, що приводить до внутрішньоособистісних адаптаційних змін, спрямованих на досягнення оптимальної відповідності мікросередовищу, і адаптивна поведінка. Досягається динамічна рівновага в системі «особа – мікросередовище» і людина приходить достану адаптованості.

Література

1. Березин Ф. Б. Психическая и физиологическая адаптация человека / Ф. Б. Березин. – Л. : Наука, 1988. – 268 с.
2. Василюк Ф. Е. Жизненный мир и кризис: типологический анализ критических ситуаций / Ф. Е. Василюк // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16, № 3. – С. 90–101.
3. Василюк Ф. Е. Типология переживания различных критических ситуаций / Ф. Е. Василюк // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16, № 5. – С. 104–115.
4. Дикая Л. Г. Отношение человека к неблагоприятным жизненным событиям и факторы его формирования / Л. Г. Дикая, А. В. Махнач // Психологический журнал. – 1996. – Т. 17, № 3. – С. 137–148.
5. Кондаков И. В. Архитектоника события / И. В. Кондаков // Мир психологии. – 2000. – № 4. – С. 38–50.
6. Левада Ю. Варианты адаптивного поведения / Юрий Левада // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. – 2002. – № 1. – С. 7–13.
7. Муздыбаев К. К. Пессимизм и оптимизм личности / К. К. Муздыбаев // Социологические исследования – 2003. – № 12. – С. 22–25.
8. Маклаков А. Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях / А. Г. Маклаков // Психологический журнал. – 2001. – Т.22, № 1. – С. 23–29.
9. Торчинская Е. Е. Ценностно-смысловые образования личности в адаптации к хроническому стрессу / Е. Е.Торчинская // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22, № 2. – С. 23–35.

УДК 615.851 : 616.2

М. М. ШПІЛЕВСЬКА
Хмельницький національний університет

МЕДИКО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРИ ЛІКУВАННІ ХВОРИХ НА БРОНХІАЛЬНУ АСТМУ

В дыханье кроется благо двойное:
Одно – это вдох и выдох – другое
И выдох стеснит, а вдох обновит
Вся жизнь – это смесь, чудная на вид
І. Гете

Дихання, це не лише фізіологічна функція, але й спосіб обміну та стану рівноваги між особистістю та середовищем. При бронхіальній астмі порушується ця рівновага. Астма (ядуха, задуха) супроводжується важкою нестачею повітря, хворий «бореться» за повітря, пацієнту важко вдихнути,, а ще важче – видихнути. З′являється страх смерті, в центральній нервовій системі виникає патологічна домінанта, умовний рефлекс на певну ситуацію, створюється «хибне» коло. Напад ядухи може виникнути і без впливу алергенів. Так, A. Jores в 1967 р. повідомив, що у пацієнтки, яка реагувала на дим, виник напад ядухи в кінотеатрі, коли вона побачила на екрані задимлений паровоз. Цілком очевидно, що психосоматичні фактори займають значне місто в патогенезі бронхіальної астми.

Згідно H. Weiner (1977), емоційні фактори самі по собі не можуть бути причиною астми, але в біологічно схильних до неї людей можуть запустити астматичний процес.

При бронхіальній астмі виділяють в основному наступні фактори: психосоматичні, алергічні, інфекційні. На підставі великої кількості незалежних досліджень виявлено, що у дорослих та дітей психосоматичні фактори при дебюті бронхіальної астми спостерігались у 2/3 випадків. Тому, при лікуванні хворих на бронхіальну астму значну роль відіграє психотерапія. Уже при зборі анамнезу лікар повинен вияснити не тільки роль спадковості, алергії, інфекції, але й психологічного стану пацієнта. Дуже важливо, щоб між лікарем і пацієнтом були довірливі відносини. Тільки тоді буде успішним лікування, коли пацієнт довірятиме лікарю, коли після бесіди з лікарем йому вже стане краще.

Враховуючи вищесказане, при лікуванні хворих на бронхіальну астму широко використовуються психотерапевтичні методи. Насамперед це індивідуальні бесіди, астма-школи, де розповідають пацієнтам про хворобу, методи виходу із нападів ядухи, групова психотерапія, сеанси холотропного дихання, аутогенне тренування, різні види дихальної гімнастики.

Психотерапевтичним методам лікування краще піддаються хворі, у яких переважають психосоматичні причини хвороби, або вони є факторами, що сприяли розвитку астми. При проведенні сеансів групової терапії у хворих на бронхіальну астму катамнестично більш ефективним було лікування у хворих з важкими нападами ядухи, в яких були депресивні чи агресивні симптоми внаслідок хвороби та обмеження в соціальному статусі через захворювання.

Досвід вправ з дихальної терапії, аутогенного тренування корисний насамперед для розслаблення діафрагми, що дозволяє подолати набуті неправильні форми дихання. Це і техніка діафрагмального дихання, дихальна гімнастика по Стрельніковій з акцентом на вдих, по Бутейко з затримкою дихання, ендогенного дихання на тренажері Фролова, тренування видиху з допомогою різноманітних вправ. Крім того, використовується техніка дихання та положення тіла під час нападів ядухи. Дихальна терапія, як і всі соматичні методики, направлена на зняття напруги та відсторонення установки (розриву патологічного умовного рефлексу).

Психотерапевтичні та психосоматичні методики дозволяють знизити медикаментозне навантаження на організм пацієнта та досягти контролю над перебігом бронхіальної астми.

УДК 159.9 : 616.69-008.1

О. Й. ЯНЦАЛОВСЬКИЙ
Хмельницький національний університет

МЕТОД ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ СТАТЕВИХ РОЗЛАДІВ У ХВОРИХ НА ХРОНІЧНИЙ КАЛЬКУЛЬОЗНИЙ ПРОСТАТИТ

У зв’зку з впровадженням у масову медичну практику ультразвукових (сонографічних) методів діагностики лікарі все частіше стали виявляти конкременти у передміхуровій залозі. Це дозволило виділити окрему форму захворювання – калькульозний простатит. У результаті аналізу медичної статистики проведеної на базі Хмельницької міської поліклініки №4 встановлено, що калькульозний простатит зустрічається в 42,8 % випадків від усіх виявлених хворих на простатит та доброякісну гіперплазію передміхурової залози.

Серед основних скарг хворих на калькульозний простатит варто відмітити скарги на сексуальні розлади. Чоловіки, що страждають на калькульозний простатит, мають скарги, характерні для сексологічних хворих, а саме: зниження лібідо, неповні спонтанні та адекватні ерекції, прискорення еякуляції, стертий, іноді болючий оргазм, домішки крові в спермі. Що стосується репродуктивної функції чоловіків, то звертає на себе увагу різке зниження кількості активно рухливих сперматозоїдів. Подружня дисгармонія, що виникає внаслідок таких розладів, поглиблює невротизацію пацієнтів і створює несприятливий фон, на тлі котрого ще більше зростає виразність порушень статевої функції.

У комплексному лікуванні калькульозного простатиту ускладненого сексуальними розладами та невротизацією пацієнта важливе місце займає психологічна корекція поведінкових реакцій хворого. Враховуючи, що сексуальна функція чоловіків має кілька рівнів регуляції у котрих провідну роль відіграє вищий (корковий) рівень, при виборі методу психологічної корекції необхідно дотримуватися наступної

послідовності дій: [9]

1) оцінити на якому рівні і в якій мірі відбулося пошкодження;

2) визначити роль пошкоджених рівнів регуляції в ґенезі сексуального розладу;

3) накреслити шляхи усунення розладів регуляції статевої функції;

4) визначити роль статевого партнера у розвитку сексуального розладу.

Виходячи із сучасних уявлень про стадії і складові копулятивного циклу, при лікуванні хворого з сексуальними розладами слід дотримуватися наступних принципів:

1) провести аналіз складових копулятивного циклу та ступеню їх ураження;

2) впливати на весь ланцюг етіології та патогензу захворювання;

3) використовувати комплексне лікування з включенням психокорекції, фізіотерапії, медикаментозного та інших видів впливу;

4) використовувати психокорекцію у кожному випадку сексуального розладу незалежно від характеру основного захворювання;

5) використовувати індивідуальний підхід при визначенні лікувальної тактики;

6) залучати сексуальну партнершу пацієнта у лікувальний процес в якості співтерапевта.

Практика доводить, що використання психокорекції як провідного методу при всіх формах сексуальних розладів, дає значний позитивний ефект. Загальновідомим є той факт, що статеві розлади у хворих на калькульозний простатит супроводжуються вираженими стресорними станами. Тому завданням дослідження було проведення діагностики таких станів та вибору оптимального методу психокорекції з об'єктивізацією отриманих даних. До проведення дослідження були залучені 50 хворих накалькульозний простатит, що супроводжувався статевими розладами. Вік хворихскладав від 19 до 54 років. Усім хворим проведено психофізіологічне тестування (дворазове) до і після психокорекції за розробленим скринінговим опитувальником на базі методики Спілбергера і госпітальної шкали тривоги та депресії [5]. При сумі балів за шкалою тривоги 9 і більше, а за шкалою депресії 10 і більше робився висновок про наявність у хворого психоемоційних порушень у вигляді підвищеного рівня тривоги та депресії, що вимагають відповідної корекції. За результатами психологічного тестування проведено розподіл хворих на дві групи. До першої групи (30 чоловік) ввійшли хворі з діагностично значимими відхиленнями в психоемоційному стані, до другої (20 чоловік) – хворі з незначними і помірними відхиленнями по госпітальній шкалі тривоги та депресії [3].

Вегетативний статус учасників дослідження оцінювався за допомогою апаратно-програмного діагностичного комплексу (АПДК) Інтера Діакор. Комп'ютерна обробка даних дослідження полягала у кількісній та якісній оцінці показників вегетативного статусу з позицій норма-патологія. Корекція психоемоційного стану досліджуваних хворих проводилася за допомогою апарату КВЧ терапії «СЕМ-ТЕСН». Випромінювання КВЧ-сигналому шумовому режимі здійснювалося з БАТ С7 або МС6 в залежності від вихідного стану психоемоційного статусу [2]. В дослідженні використовувалася експозиція 20 хвилин, упродовж котрої здійснювався безперервний моніторинг-контроль стану вегетативного статусу пацієнта на основі нейрофізіологічної оцінки його динаміки за даними АПДК Інтера Діакор.

За результатами дослідження проводився порівняльний аналіз показників, відповідальних за активність симпатичного і парасимпатичного відділів ЦНС. Оцінка отриманого ефекту здійснювалася на основі клініко-психопатологічного аналізу та верифікувалася за даними, отриманими в результаті моніторингу на АПК Інтера Діакор. Клінічно у всіх досліджуваних пацієнтів першої групи після сеансу КВЧ-пунктури спостерігалося зниження психоемоційного напруження, покращення сну та настрою. За критерієм Вілкоксона спостерігалося статистично значиме зниження рівня тривоги ($p<0,01$) і рівня депресії ($p<0,05$). Особливо помітним позитивний ефект виявився у хворих першої групи з діагностованими вихідними порушеннями психоемоційної сфери. У хворих другої групи, де показники «тривоги» і «депресії» незначно відрізнялися від норми, об'єктивна динаміка показників, що вимірювалися, була менш суттєвою.

Також слід відмітити, що вихідні параметри досліджуваних пацієнтів характеризувалися виразною симпатикотонією, підвищеною активністю кори надниркиків та вилочкової залози, гіпоталамічної ділянки мозку. Однак, упродовж проведення сеансу КВЧ-пунктури, починаючи з четвертої хвилини, спостерігалися зворотні процеси: нормалізація діяльності гіпоталамуса, зниження підвищеної активності кори надниркиків та вилочкової залози. Повернення діяльності вегетативної нервової системи від виразної симпатикотонії до стану Естонії [3]. Аналіз вегетативних реакцій зафіксований за допомогою АПДК Інтера Діакор засвідчив, що експозиція слабких електромагнітних полів КВЧ-діапазону викликає перебудову просторово-часової організації церебральної діяльності людини.

Отримані результати свідчать про вплив КВЧ-пунктури на відновлення функціональної взаємодії двох неспецифічних систем мозку (ретикулярної та гіпоталамічної), що проявляється в нормалізуючому впливі на симпатичний відділ вегетативної нервової системи, кору надниркиків, вилочкову залозу і сприяє психоемоційній реабілітації пацієнтів [7].

У результаті проведеного дослідження можна сформулювати наступні **висновки:**

1. КВЧ-пунктура в умовах стресорних реакцій здатна чинити седативний ефект.

2. Зареєстрований позитивний вплив КВЧ-пунктури на відновлення функціональної взаємодії двох неспецифічних систем мозку (ретикулярної та гіпоталамічної), що проявляється у нормалізуючому впливі на

симпатичний відділ вегетативної нервової системи, кору наднирників, вилочкову залозу і сприяє відновленню вегетативних та психоемоційних порушень організму.

3. Максимальний ефект дії КВЧ-пунктурireєструється через 10 хвилин. Подальше збільшення експозиції опромінення до 20 хвилин не чинить суттєвого впливу на неспецифічні системи мозку (ретикулярну та гіпоталамічну).

4. Найбільш показане проведення КВЧ-пунктури особам, у котрих присутні виразні симптоми порушення психоемоційної сфери.

Література

1. Брискин Б. С. Влияние миллиметровой волновой терапии на показатели иммунной системы у больных острым панкреатитом / Б. С. Брискин, З. И. Савченко, В. Н. Букатко // Миллиметровые волны в медицине и биологии : сб. докладов XIII Российского симпозиума. – М.: 2003. – С. 40–42.

2. Гапеев А. Б. Механизмы иммуномодулирующего действия низкоинтенсивного электромагнитного излучения крайне высоких частот / А. Б. Гапеев, Н. К Чемерис // XIV Российский симпозиум с международным участием «Миллиметровые волны в медицине и биологии». – М., 2007. – С. 203–207.

3. Губарец М. Я. Изменения биоэлектрической активности головного мозга после микроволновой резонансной терапии у больных с ранними формами церебрального атеросклероза / М. Я. Губарец // Фундаментальные и прикладные аспекты применения миллиметрового ЭМИ в медицине : тез. докл. I Всесоюзного симпозиума. –1989.

4. Дике Г. Б. Влияние электромагнитных волн миллиметрового диапазона на состояние вегетативной нервной системы у женщин после ампутации матки / Г. Б. Дике // Миллиметровые волны в биологии и медицине. – 1999. – № 1. – С. 28–33.

5. Запорожан В.Н. Влияние электромагнитного излучения крайневысокойчастоты на состояние эндокринной, иммунной и протеолитической систем после хирургического удаления доброкачественных опухолей яичников / В. Н. Запорожан, В. Н. Беспоясная, Р. В. Соболев // XI Российский симпозиум с международным участием «Миллиметровые волны в квантовой медицине». – М. : ИРЭ РАН, 1997. – С. 36–38.

6. Кирова Б. В. Предполагаемые механизмы КВЧ-пунктурного обезболивания / Б. В. Кирова // Миллиметровые волны в медицине и биологии : докл. XII Российского симпозиума. – М. : ИРЭ РАН, 2000. – С. 57–58.

7. Лебедева Н. Н. Экспериментально-клинические исследования в области биологических эффектов миллиметровых волн (обзор) / Н. Н. Лебедева, Т. И. Котровская // Миллиметровые волны в биологии и медицине. – 2002. – № 3. – С. 41–54.

8. Лопатина Н. А. Влияние ЭМИ ММД на показатели антикоагулянтной защиты у больных различными классами нестабильной стенокардии / [Н. А. Лопатина, Т. В. Головачев, С. С. Паршина и др.] // Миллиметровые волны в медицине и биологии: Сб. докладов XIII Российского симпозиума. – М.: 2003. – С. 14–16.

9. Родштат И. В. Механизмы КВЧ-терапии – это механизмы продления жизни / И. В. Родштат // XIV Российский симпозиум с международным участием «Миллиметровые волны в медицине и биологии». – М.: 2007. – С. 233–235.

10 Семина И. Г. Воздействие электромагнитного излучения миллиметрового диапазона на липидные мембраны и их окружение / [И. Г. Семина, П. П. Суханов, А. Ю. Крыницкая и др.] // XIV Российский симпозиум с международным участием «Миллиметровые волны в медицине и биологии». – М.: 2007. – С. 96–99.

11. Столбиков А. Е. Нейрофизиологическое исследование механизмов КВЧ-терапии гипертонической болезни. Изменение спектральных характеристик ЭЭГ у больных гипертонической болезнью при КВЧ-терапии / [А. Е. Столбиков, А. В. Берус, О. В. Шмаль, П. Я. Гапонюк] // Миллиметровые волны нетепловой интенсивности в медицине : сб. докладов симпозиума. – М., 1991. – С. 109–113.

Наукове видання

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ЗА СОЦІОНОМІЧНИМ ПРОФІЛЕМ

Матеріали
Всеукраїнської науково-практичної конференції
(м. Хмельницький, 22–23 квітня 2011 року)

Технічний редактор
Гаврилькевич В'ячеслав Костянтинович

Комп'ютерна верстка
Нетичук Сергій Володимирович

Редакційно-видавнича підготовка
Кафедра практичної психології та педагогіки
Хмельницького національного університету
29016, м. Хмельницький, вул. Інститутська, 11
Тел. (038-2) 70-83-36.
E-mail: kafedrapip@ukr.net
http://www.tup.km.ua/kpp

Підписано до друку __.04.2011 р.
Формат _____ Папір офс.
Ум. друк. арк. _____. Наклад 100.

_____

Віддруковано в.....