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

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Матеріали
Всеукраїнської науково-практичної конференції

м. Хмельницький, 24–25 квітня 2014 року

Хмельницький
2014

УДК 37.015:159.9
ББК 88:8
А 43

Рекомендовано до друку Вченою радою Хмельницького національного університету (протокол № 9 від 27 березня 2014 р.).

Редакційна колегія:
Потапчук Є. М., доктор психологічних наук, професор (*головний редактор*);
Кулешова О. В., кандидат психологічних наук, доцент;
Подкоритова Л. О., кандидат психологічних наук, доцент;
Гаврилькевич В. К., кандидат психологічних наук, доцент;
Параскевич Л. Г.

Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Хмельницький, 24–25 квітня 2014 р.) / [ред. колегія: Є. М. Потапчук (голов. ред.), О. В. Кулешова, Л. О. Подкоритова, В. К. Гаврилькевич, Л. Г. Параскевич] / М-во освіти і науки України, Хмельницький нац. ун-т, Каф. практ. психол. та педагог. – Хмельницький : ХНУ, 2014. – 172 с.

У збірнику представлені тези доповідей учасників Всеукраїнської науково-практичної конференції «*Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців*», яка відбулась 24–25 квітня 2014 року в м. Хмельницькому на базі Хмельницького національного університету за ініціативи кафедри практичної психології та педагогіки.

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

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

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

Електронний варіант збірника розміщено на сайті кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету: http://kafedra-psy.at.ua

При передруку публікацій посилання на збірник обов’язкове.

© Автори тез, 2014
© Кафедра практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету, оригінал-макет, 2014

ЗМІСТ

ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ СПЕЦІАЛІСТІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

АНТОНОВА З. О.
Психологія рекламної діяльності 7
БЕРЕГОВА Н. П.
Феномен самоактуалізації особистості психолога 8
ДАНЬКО О. В.
Щодо основних напрямків психологічного забезпечення професійного самовизначення слухачів-прикордонників 10
ДЖИГУН Л. М.
Особливості соціальної адаптації студентів першого курсу 11
ІВАШКЕВИЧ Е. З.
Ампліфікація проблеми соціального інтелекту педагога 13
ІГУМНОВА О. Б.
Взаємозв'язок мотивації досягнень з негативними психічними станами студентів 15
КАМІНСЬКА А. М., ПОЛЯНИЧКО О. М.
Дослідження едіпового комплексу суб'єкта у процесі глибинного пізнання із використанням художніх творів 17
КАРПЕНКО З. С.
Аксіопсихологія особистості студента 18
КАСПРІК Н. М.
Профорієнтаційна робота – одне із пріоритетних завдань психологічної служби професійно-технічного навчального закладу 21
КОКУН О. М.
Професійне самоздійснення особистості: зміст феномену та можливості його дослідження 23
КОМАР Т. В.
Провідні чинники професійної зрілості особистості 25
КОШОНЬКО Г. А.
Розвиток професійної спрямованості майбутніх психологів 27
КУЛЕШОВА О. В.
Особливості превентивної діяльності практичного психолога в умовах освітнього середовища 29
КУЩ О. С.
Проблема аналізу навчально-професійної діяльності в контексті психологічної теорії діяльності 30
МАКАРЕНКО С. С.
Формування комунікативної компетентності студентів-психологів 32
МАТЕЮК О. А., МАТЕЮК О. П.
Самоповага особистості: сутність, зміст, компонент Я-концепції 34
МАТЛАСЕВИЧ О. В.
Християнсько-орієнтований підхід в системі підготовки майбутніх психологів 36
МИХАЛЬЧЕНКО Н. В.
Характеристика патріотичної рефлексії та самосвідомості особистості 38
МІХЕЄВА Л. В.
Визначення емоційних станів студентів у процесі навчально-пізнавальної діяльності 40
ПАСТУХ Л. В.
Сенситивність практичних психологів закладів освіти як проблема психологічного дослідження 42
ПЕРЕВОЗНЮК Т. О.
Сучасні проблеми взаємодії студентів і викладачів у вищих навчальних закладах 44
ПОПЕЛЮШКО Р. П.
Роль практичного психолога у вихованні в старшокласників гуманістичних цінностей 46
ПОПИК Ю. В., РОЗДОБУТЬКО Н. Ю.
Особливості статево-рольової соціалізації підлітків з неповних родин 48
ПОТАПЧУК Є. М.
Сучасні технології формування майбутнього психолога як творчого суб'єкта праці 50
РИКУН А. А.
Аналіз компонентів професійного світогляду майбутнього психолога 51
РУДЕНОК А. І.
Готовність майбутніх психологів до роботи з дітьми з особливими потребами 54
САФІН О. Д.
Інтервізія як ефективний засіб підготовки майбутніх психологів до реалізації професійної кар'єри 56
СУРГУНД Н. А.
Професійна мобільність як засіб гармонізації інтрапростору сучасного фахівця 57

ТОМЧУК М. І.
Психологічні особливості підготовки сучасного фахівця 59
ХАНЕЦЬКА Н. В.
Становлення суб'єкта учбової діяльності як теоретична проблема ……..... 61
ХУДЯКОВА В. І.
Психологічні умови розвитку соціально-перцептивних властивостей студентів – майбутніх практичних психологів 63

СУЧАСНІ ОСВІТНІ КОНЦЕПЦІЇ ТА ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

БАБИНЕЦЬ М. М.
Використання технології концентрованого навчання в процесі формування вмінь іншомовного спілкування майбутнього фахівця ……..……..... 65
БАЛАНДЮК Р. Г.
Економічна підготовка майбутнього фахівця у контексті змісту історичної освіти 67
БАРАНОВСЬКА Л. В.
Психолого-педагогічний вплив викладача ВНЗ на формування професійно важливих якостей майбутніх фахівців..... 68
БАРАНЮК В. В.
Критеріальні характеристики сформованості професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної роботи …….. 70
БЕРЕКА В. Є.
Ґенеза наукових поглядів на проблему управлінської компетентності ……..... 71
БІЛЕЦЬКА Г. А., ДЯЧУК А. О.
Фундаменталізація освіти і сталий розвиток суспільства ……..... 74
БОНДАРЕНКО З. П.
Особливості підготовки студентів до професійної діяльності ……..... 76
БУТЕНКО В. Г.
Формування естетичної компетності майбутнього вчителя як педагогічна проблема 79
ВАРГАТА О. В.
Організація умов управління естетичним вихованням учнів ……..... 81
ГАВРИЛЮК О. О.
Консультування як метод роботи майбутнього соціального педагога у навчальному закладі 83
ГОМОНЮК О. М.
Основні вимоги до кваліфікаційних робіт студентів – майбутніх практичних психологів..... 84
ДАНКО Д. В.
Ділова гра в процесі підготовки майбутніх соціальних працівників до медико-соціальної роботи 86
ДЯЧОК С. С.
Самоосвіта як засіб професійного зростання фахівців соціально-психологічної служби у навчальних закладах 88
ЄФРЕМОВА А. Я.
Розвиток професійно важливих якостей у студентів, майбутніх інженерів залізничного транспорту, засобами фізичної культури ……..... 90
ЖАРУК І. В.
Дистанційна професійна освіта конфліктологів у ВНЗ США 91
КАТРЕВИЧ Л. В.
Особливості підвищення кваліфікації вчителів гуманітарних дисциплін у країнах Західної Європи 93
КОБИЛЯНСЬКА Л. І.
Професіограма гувернера Джона Локка та її проекція на професійну підготовку домашніх вихователів/гувернерів в Україні 95
КОПИЛОВ С. О.
Принципи та психологічні механізми діалого-культурологічно орієнтованої професійної освіти 97
КРУК С. Л.
Значення «Кодексу честі та служіння учителя» для педагогів і психологів закладів освіти ……..... 99
КУЧЕРЯВИЙ А. О.
Самостійність майбутнього юриста як риса суб'єкта системи управління самостійною навчальною діяльністю 100
ЛАХ М. Р.
Психолого-педагогічна підготовка майбутніх вихователів ДНЗ до використання інноваційних технологій ……..... 102

МАРИНЕНКО З. В.
Педагогічна освіта – складова професійної підготовки викладачів економіних дисциплін у вищих навчальних закладах України 103
МОРОЗОВСЬКА Т. Д.
Формування у майбутнього викладача мистецької дисципліни смислових настановлень на гуманістично спрямовану фахову діяльність 106
ПАЛІНЧАК В. М.
Деякі особливості професійної підготовки майбутніх менеджерів економічного профілю в США 108
ПАРАСКЕВИЧ Л. Г.
Проблема підвищення соціально-психологічної компетентності майбутніх практичних психологів 110
ПОВІДАЙЧИК О. С., ПОВІДАЙЧИК М. М.
Особливості розробки програмного навчального комплексу для дистанційного вивчення природничих дисциплін 111
ПОПОВИЧ І. Є.
Особливості професійно-педагогічної підготовки викладачів вищих навчальних закладів у Великій Британії 113
РОМАНОВСЬКА Л. І.
Підготовка майбутніх соціальних педагогів до взаємодії з сім'ями різного типу 114
РЯБЕЦЬ І. В.
Використання кейс-технології в процесі підготовки майбутніх фахівців із зв'язків з громадськістю у ВНЗ України 116
САВЧИН М. В.
Теоретико-методологічні засади створення та реалізації програми особистісного розвитку майбутнього педагога 118
СІДУН Л. Ю., СТОЙКА О. Я.
Психолого-педагогічні аспекти підготовки фахівців у США 119
ХВОРОСТОВСЬКА Н. В., ЗЕЛЕНКО Н. В.
Розвиток комунікативних умінь майбутнього учителя як педагогічна проблема 121
ЦВЄТКОВА Г. Г.
Рефлексивний етап технології самовдосконалення викладачів гуманітарних спеціальностей вищої школи 123
ШАВРОВСЬКА Н. В.
Використання синергетичного підходу у діяльності викладача вищого навчального закладу 125
ШАРАПА С. В.
Ціннісні аспекти підготовки вчителя у вищих педагогічних навчальних закладах України (кінець XX – початок XXI ст.) 126
ШЕВЧИШИНА О. В.
Вимоги до психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів в умовах модернізації сучасної освіти 128
ШПИЧКО І. О.
Сутність поняття соціальна компетентність майбутнього фахівця..... 130
ЯРОСЛАВ Л. О.
Місце і роль спецкурсів з психології у професійній підготовці майбутніх вчителів 132

МЕДИКО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

ГАВРИЛЬКЕВИЧ В. К.
Роль емоційного перенапруження і психоемоційних розладів у етіології та патогенезі ішемічної хвороби серця 135
ГАНТ О. Є.
Когнитивные ресурсы спортсменов в условиях соревновательной деятельности 137
ДАЦУН О. В.
Заняття в музичних гуртках як форма психотерапії для дітей 140
КАБАШНЮК В. О.
Післятравматичні стресові розлади у жителів України 141
ЛЕВИЦЬКА Т. Л.
Психотерапія посттравматичного стресового розладу 144
МАКАРЕНКО О. М., АНДРЕЙЧЕВА А. О., КРАВЧУК С. М.
Здоров'язбереження як основна складова становлення особистості 146
ПОГОРІЛЬСЬКА Н. І.
Ставлення батьків до дитини як фактор фізичного Я 147

ПОДКОРИТОВА Л. О.
Сфери застосування дихальних технік у практичній психології ……..... 149
СЕРГІЄНІ О. В., ЄРОШКІНА Т. В., ВОЛОШКО О. С., СМАГІНА В. В.
Формування стресостійкості майбутніх психологів……..... 151
СОКОЛОВА І. М.
Психофізичні критерії дезадаптації студентів ……..... 153

ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

БРЮХОВЕЦЬКА О. В.
Підвищення ефективності впровадження нетрадиційних форм та методів навчання у підготовку майбутніх психологів …..... 156
ГУСЄВ А. І.
Принцип безоцінюваності як основа практичної реалізації особистісно-орієнтованого підходу до підготовки майбутніх психологів ……..... 157
ДІДЕНКО М. С.
Психологічні особливості розвитку професійно значущих якостей майбутніх менеджерів організацій засобами тренінгу ……..... 159
ІНЖИЄВСЬКА Л. А.
Арт-терапевтичні засоби в професійній підготовці майбутніх психологів: елементи екофасилітативного підходу .....……..... 160
ЛУШИН П. В.
Проектирование учебника по образованию взрослых: «Фасилитативная андрагогика» 161
ХІЛЬКО С. О.
Психолого-педагогічні умови формування толерантності до невизначеності у майбутніх психологів 162
ЧАУСОВА Т. В.
Особливості мотивації навчальної діяльності майбутніх психологів 164
ШЕВЧЕНКО С. В.
Довіра до себе як професійно важлива якість особистості майбутнього психолога 166

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ 168

УДК 159.9:659.1

З. О. АНТОНОВА
Хмельницький національний університет

ПСИХОЛОГІЯ РЕКЛАМНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Вступ. Соціально-психологічні аспекти рекламної діяльності виявляються вкрай важливими для психологічної науки, так як в даний час добре досліджена психологія споживача при впливі на нього реклами, але практично не досліджена психологія реклами.

Рекламна діяльність потребує певних знань, умінь і навичок. Для створення дійової реклами потрібні знання з психології сприймання, психології особистості, соціальної та етнічної психології. Водночас реклама є продуктом культури, оскільки відтворює традиції, культуру, звичаї, норми поведінки, ціннісні орієнтації народу. Реклама стає об'єктом дослідження економістів, істориків, соціологів, психологів, юристів та інш. Кінець двадцятого століття характеризується помітним зростанням найменувань і тиражів різних публікацій з проблем рекламної теорії і практики. Дуже актуальним напрямком дослідження стає рекламна діяльність. Формуються різні самостійні напрямки розвитку вітчизняної теорії і практики реклами, біля витоків яких стоять І. Вікент'єв, Л. Гермогенова, Н. Добробабенко, В. Євстаф'єв, І. Крилов, В. Музикант, І. Рожков, Є. Ромат, Е. Уткін, В. Учєнова, О. Феофанов та інш.

Сьогодні можна говорити про зародження різних рекламних шкіл: маркетингової, соціологічної, психологічної, історіографічної. Самостійне значення і розвиток набувають окремі галузі комерційної та некомерційної реклами – банківська, страхова, соціальна, політична, екологічна, спортивна реклама та інш. У багатьох навчальних закладах ведеться викладання рекламних дисциплін: «Реклама», «Рекламна діяльність», «Історія реклами», «Теорія і правове регулювання рекламної діяльності», «Політична реклама», «Міжнародна реклама», «Інтернет – реклама» тощо для фахівців в області економіки, психології, менеджменту, маркетингу, права, журналістики, прикладної інформатики та інших спеціальностей.

Перші психологічні науково-прикладні дослідження у галузі реклами почали проводитися на рубежі XIX–XX ст. Однак і сьогодні вони, як і раніше, актуальні. Причин цьому чимало. По-перше, за минулі сто років були створені специфічні рекламні технології, і внаслідок цього виникли нові психологічні явища, що вимагають наукового аналізу. По-друге, серйозні зміни відбулися у самій психологічній науці. Зараз найбільш інтенсивно розвиваються її соціальні напрями, тому рекламу обов'язково потрібно вивчати з погляду соціальної та етнічної психології. По-третє, нині в суспільстві та культурі виникли численні проблеми, пов'язані з рекламною діяльністю людей. Вони також вимагають психологічних рішень. У США засновником психології реклами вважають психолога-функціоналіста Уолтера Джілла Скотта. У 1903 р. він опублікував працю «Теорія і практика реклами», а в 1908 р. видав книгу «Психологія реклами».

Термін «рекламна діяльність», чи «реклама», у широкому змісті характеризує особливий вид людської практики, поза якою люди не змогли б створити не тільки сучасне виробництво, а й культуру в цілому. Без цієї діяльності цивілізація дотепер залишалася б на низькому первісному рівні, а люди нагадували примітивних істот, позбавлених будь-якої внутрішньої та зовнішньої індивідуальності.

Рекламна діяльність може бути проаналізована з різних сторін: з економічної, технологічної, психологічної, соціокультурної та інших (Л. Я. Хромов, 1994; Ф. Г. Панкратов, Т. К. Серьогіна, В. Г. Шахурин, 1998; А. Н. Лєбєдєв, 2000). З точки зору економіки – це вид бізнесу. Його метою є розробка і виробництво різних видів рекламної продукції, яка продається, як і будь-який інший товар або послуга. Сьогодні робота рекламних агентств – основних «фабрик» з виробництва реклами – нічим не відрізняється від діяльності компаній з випуску автомобілів, меблів або прального порошку. У цьому сенсі, як і будь-яка інша виробнича діяльність, рекламна має дослідницький і творчий етапи, а також етапи виготовлення продукту та реалізації його на ринку.

Для ринкової економіки людина є і споживачем, і товаром одночасно. У неї вкладаються фінансові кошти (на навчання, підтримку здоров'я і т. д.), тому реклама людини (менеджера, підприємця, політика і т. д.) тут також розглядається з точки зору економічної ефективності, тобто вкладених коштів і отриманого прибутку. Причому, на відміну від звичайного товару, людина має здатність рекламувати себе сама. У цьому сенсі і реклама, і самореклама – це лише форми однієї й тієї ж економічної діяльності.

У зв'язку з цим необхідно відзначити кілька важливих моментів. Так, традиційна комерційна реклама часто викликана конкуренцією і спрямована на боротьбу з конкурентами. Пропаганда і заходи «паблік рілейшнз» переслідують вже інші цілі, зокрема, вони створюють позитивне ставлення широкої громадськості до об'єкта рекламування, управляють думками людей. Тут конкуренція не відіграє значної ролі. І, незважаючи на це, і ті й інші заходи, з точки зору психології, слід віднести до рекламної діяльності.

Якщо визначити традиційні завдання рекламної діяльності, то варто назвати три найважливіші:

1) даючи позитивні оцінки, виділити об'єкт рекламування (компанію, людину, товар, послугу тощо) з аналогічних (рівних за значенням), тим самим привернути до нього увагу і створити деяку моду;

2) подати рекламований об'єкт як такий, що відповідає високим стандартам (для цього об'єкт уподібнюють кращим зразкам, які є на ринку);

3) подати рекламований об'єкт у найкращому вигляді, викликати до нього інтерес (з цією метою можна використовувати опис об'єкта, який явно перебільшує його переваги).

З погляду соціальної психології, рекламна діяльність – це насамперед спілкування і взаємодія, як безпосереднє, так і опосередковане, один із видів активності людей і одночасно найсильніший психологічний регулятор соціальних відносин між ними.

У цьому випадку реклама розглядається не як економічна діяльність, яка забезпечує отримання прибутку, а як джерело численних соціальних контактів, що виникають під впливом специфічної соціальної мотивації, зокрема, мотивів «честолюбства», «престижу», «досягнення успіху», «гордості», «суперництва», «демонстративності», «наслідування авторитетам» та інше.

Кажучи про рекламу, слід виділяти два психологічних плани – внутрішній (різні форми мотивації) і зовнішній (різні форми поведінки, вчинки, дії).

Одночасно з цим до рекламної діяльності слід віднести дії, спрямовані на уподібнення людини значущим для неї іншим людям, тим, хто має більш високий статус. В останньому випадку вчинки і покупки людини, її поведінка, зовнішність і т. д. можуть бути цілком стандартними (як у багатьох), нічим не виділятися, але бажання людини досягти успіху, викликати до себе інтерес, сподобатися і т. д. дозволяє розглядати їх як рекламні.

У психологічній науці різні характеристики рекламної діяльності людини, особливо регульовані її оцінним компонентом, тією чи іншою мірою розглянуто в цілій низці досліджень, які стосуються «соціального пізнання», «соціального навчання», «соціальних репрезентацій», самопрезентацій, «соціальної фасилітації», «соціальних і групових норм», «конформізму і нонконформізму», «оцінок і самооцінок», «самосвідомості» і «Я»-концепції, «самосприйняття», «мотивації досягнення успіху та запобігання невдачі», «рівня домагань», «самоактуалізації», «когнітивного дисонансу», «соціальної перцепції, спільної діяльності, колективної діяльності», «спілкування, спільної діяльності, колективного суб'єкта діяльності». У соціокультурних дослідженнях рекламна діяльність виступає як психологічна основа створення нових форм культурного середовища, соціальної міфотворчості, формування системи культурних норм і цінностей. Соціокультурні аспекти рекламної діяльності тісно пов'язані з етичними і естетичними категоріями. Тут психологія, етика та естетика покликані розв'язувати загальне і дуже важливе завдання культурного розвитку мас засобами соціально орієнтованої реклами.

Висновок. Підсумовуючи вище викладене можна сказати, що рекламна діяльність, як масове суспільне явище, несе в собі величезний культурний потенціал, здатний за певних умов позитивно впливати як на окрему людину, так і на суспільство в цілому. При цьому вона відіграє важливу роль не тільки в плані розвитку так званої масової культури, а й культури традиційної, класичної. Все залежить від позиції суспільства по відношенню до реклами. Таким чином, рекламна діяльність в економіці – один із засобів заробляння грошей, у психології – це самостійна мета, яку ставлять перед собою люди і яка досягається під впливом певних мотивів, що виникають у них у зв'язку з соціальними потребами. З точки зору культури рекламну діяльність слід розглядати як одне з джерел її розвитку.

Література

1. Бутенко Н. Ю. Соціальна психологія в рекламі : навч. посіб. / Н. Ю. Бутенко – К. : КНЕУ, 2006. – 384 с.

2. Психологія реклами / за ред. Р. В. Коваленко – К., 2001. – 315 с.

3. Реклама в бізнесі. Інформаційно-впроваджувальний центр «Маркетинг» / Т. К. Серьогіна, Л. М. Тіткова. – М., 1995. – 256 с.

4. Основи реклами: навчальний посібник / А. В. Костіна, Е. Ф. Макаревич, О. І. Карпухін. – 2-е вид., доп. – М. : КНОРУС, 2008. – 350 с.

5. Журнал «Інформаційні технології. Аналітичні матеріали» [Електронний ресурс]. – Шлях доступу до журналу : http://it. ridne. net.

УДК 159.942

Н. П. БЕРЕГОВА
Хмельницький національний університет

ФЕНОМЕН САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ПСИХОЛОГА

В останні десятиліття все частіше постає питання гуманістичної спрямованості розвитку особистості. У зв'язку з цим, особливої актуальності набувають питання самоактуалізації, самореалізації, психічного здоров'я особистості, її психологічного благополуччя. Всі ці поняття в тій чи іншій мірі є синонімічними.

Поняття самореалізації (частіше самоактуалізації) використовується в роботах таких зарубіжних психологів гуманістичного напрямку, як К. Роджерс, Е. Фромм, А. Маслоу, К. Гольдштейн.

К. Роджерс вважає прагнення до самоактуалізації вродженим і вказує на те, що лінії самоактуалізації організму обумовлені спадковістю і проявляються в природному дозріванні організму, в тому, що в ході дозрівання організм стає більш диференційованим, розвиненим, спеціалізованим. К. Роджерс відмічає, що тенденція руху вперед реалізується лише за умови ясного сприйняття і адекватної символізації людиною своїх виборів, перевірки своїх гіпотез, розрізнення нею прогресивної та регресивної поведінки. В якості індикатора таких умов К. Роджерс використовує поняття «конгруентність-неконгруентність». В основі такого поняття лежить уявлення про кінцевий сенс життя людини стати собою. Неконгруентність виражається в проявах феноменології (переживаннях, почуттях, цінностях) тривоги, небезпеки. Конгруентність відповідає адекватності, гармонії.

К. Роджерс виділяє 3 види конгруентності, що сприяє самоактуалізації. Конгруентність між Я-сприймаємим і актуальним досвідом переживань організму (Я-організм). Людина адаптована, зріла і повністю функціонує, коли вона сприймає організмічні переживання без тривоги, не боячись загроз і не використовуючи захисний характер мислення і поведінки.

Конгруентність між суб'єктивною реальністю (феноменологічним полем) і зовнішньою реальністю (світом, який він є) виключає прояв ворожих почуттів до інших людей, чия поведінка репрезентує у людини її власні почуття, що заперечуються. Тенденція актуалізації представляє собою «властиву організму тенденцію розвивати всі свої здібності, щоб зберегти, розвивати особистість». Тобто, окрім збереження (зменшення) напруження тенденція актуалізації включає також і підвищення напруження. Саме процес росту призводить до реалізації особистісного потенціалу. Таке уявлення призводить до розуміння конгруентності як ступеня відповідності Я-реального Я-ідеальному. Розбіжність між Я-ідеальним та Я-реальним сприяє саморозвитку, самовдосконаленню.

Таким чином, самоактуалізація – за К. Роджерсом – прагнення людини до найбільш повного вияву та розвитку своїх особистісних можливостей і здібностей.

Е. Фромм, як і А. Адлер, вважає, що самореалізація має соціально детермінований характер. Невід'ємною часткою самореалізації, за Е. Фроммом, є продуктивна самореалізація, або те, що він називав «бути» замість «здаватися» і «володіти».

А. Маслоу розумів самоактуалізацію як бажання людини стати тим, ким вона може стати. Самоактуалізована особистість добивається повного використання своїх талантів, здібностей та потенціалу особистості. Самоактуалізація – це процес, що включає в себе здоровий розвиток здібностей людей, щоб вони могли стати тими, ким можуть стати, а значить жити осмислено і свідомо.

Особливу роль в процесі самоактуалізації особистості відіграють Б-цінності. За А. Маслоу, їх досягнення викликає щасливі і хвилюючі моменти життя, вони супроводжуються так званими вершинними (піковими) переживаннями. В свою чергу, завдяки наявності Б-цінностей і є можливим самоактуалізація. За А. Маслоу, самоактуалізована особистість здатна прийняти життєвий виклик і створити гідне життя, повне сенсу. Особливу роль при цьому, на думку А. Маслоу, відіграє творчість, як універсальна характеристика самоактуалізованої особистості. Як вважає А. Маслоу творчість призводить до всіх форм самовиразу (а значить найбільш повної самоактуалізації) особистості.

Таким чином, як відмічається в літературі, «поняття «самоактуалізація» (А. Маслоу) є синонімічним термінам «інтеграція» (З. Фрейд), «індивідуація» (К. Юнг), «компенсація» (А. Адлер), «персоналізація», «особистісне зростання» (К. Роджерс) і позначає стійкі позитивні зміни в особистості, реалізацію її природного потенціалу. У вітчизняній психології проблема особистості і її зростання представлена концепціями Б. Г. Ананьєва, К. А. Абульханова-Славської, Л. І. Анциферової, О. Г. Асмолова, І. Д. Беха, Л. І. Божович, М. Й. Боришевського, Б. С. Братуся, Л. С. Виготського, Г. С. Костюка, О. М. Леонтьєва, С. Д. Максименка, В. М. Мясищева, С. Л. Рубінштейна, Т. М. Титаренко та ін.» [3, с. 33].

Так, В. М. Мясищев, підкреслюючи, що поняття потенціалу є одним з ключових у психології, відмічав, що ядро особистості складає система відношень людини до зовнішнього світу і самого себе.

«Б. Г. Ананьєв в поняття потенціалу включав розвиток людини як особистості і як суб'єкту діяльності, відмічаючи, що у взаємозв'язках їх особливостей, обумовлених природними властивостями індивіду, і складається індивідуальність («глибина» особистості). Дослідження життєвого шляху особистості, її самовизначення, інтелектуального потенціалу, на необхідність вивчення яких вказував Б. Г. Ананьєв, здійснювалось продовжувачами його вчення (Є. Ф. Рибалко, В. А. Ганзен, Л. А. Головей, Л. А. Кулєшова, В. В. Лоскутов та ін.). Згідно концепції Ананьєва потенціал особистості криється і у взаємозв'язках системокомплексів властивостей різних рівнів організації людини – цей напрямок відображено в роботах Є. І. Степанової, Т. П. Зінченко» [2, с. 10].

Під самоактуалізацією розуміється найбільш можлива і повна реалізація особистістю власних потенціалів, стрижневу характеристику психологічного благополуччя особистості. В більшості напрямків консультування та психотерапії підкреслюється роль фактору психічного здоров'я і психологічного благополуччя самого терапевта (консультанта), але ґрунтовних експериментальних робіт з даної проблеми не так вже й багато.

Зокрема Н. Ю. Кучуковою, підкреслюється значення різних проявів самоактуалізованої особистості (співчуття, емпатія, повага до іншої особистості; здатність сприймати людей такими, якими вони є; турбота,

конгруентність, аутентичність; прагнення до самопізнання, саморозуміння тощо), хоча прямо не вказується на даний феномен. Однак, виходячи з характеристики самоактуалізованої особистості, можна сказати, що даний перелік проявів особистості може бути віднесений до самоактуалізованої особистості.

Виходячи з характеристики самоактуалізованої особистості, гуманістичної концепції особистості в цілому, можна припустити, що чим більше психолог-консультант буде самоактуалізованою особистістю, тим більше він буде психологічно здоровою особистістю. А отже, менше конфліктною, зосередженою на вирішенні власних проблем та задоволенні власних мотивів, що не мають прямого відношення до ефективності та специфіки його діяльності, людиною. Так, існують дані про те, що на перших етапах засвоєння психології оптанти демонструють підвищену увагу до власної особистості, посилену турботу перш за все про власне Я. В зв'язку з цим, чим більш вільною від власних проблем буде психолог, тим більш ефективним він буде як професіонал.

Як справедливо відмічає Ж. П. Вірна, «метою психологічного консультування є соціально-здорова особистість, яка володіє почуттям перспективи, здатна адекватно аналізувати ситуацію та виробляти власну стратегію поведінки. Головна задача практичного психолога полягає у створенні для клієнта умов, за допомогою яких розширюється його самосвідомість, посилюється розуміння життєвих ситуацій та визнання самого себе». А необхідною умовою ефективності роботи психолога-консультанта «є власний високий рівень самоактуалізації» [1, с. 23].

Існують також дані, що феномен самоактуалізації обумовлений особливостями суб'єктивного сприйняття дійсності. Соціальне та культурне оточення часто заважає самоактуалізації, вміщуючи людей в рамки певних норм. Важливою детермінантою самореалізації є основні мотиви, якими керується людина в процесі самореалізації. Сутність мотиву ми розглядаємо, спираючись на погляди Є. П. Ільїна, який розумів мотиви як інтегральні психічні утворення, що є основою для дій, діяльності і вчинків людини. «На основі мотивів, якими керується людина можна судити про соціальну зрілість людини, про ступінь її самореалізації… Наявність інтенцій – намірів щодо виконання тієї чи іншої дії – суттєвим чином визначає хід самореалізації та її особливості» [3, с. 34].

На основі різнобічного розгляду та аналізу наукових психологічних джерел, присвячених вивченню феномену самоактуалізації, було сформульовано поняття самоактуалізації як спрямування особистості до максимального і повного виявлення та здійснення власного потенціалу. Це дозволило визначити професійну самоактуалізацію особистості психолога як процес становлення, саморозвитку і самоствердження, спрямований на повне розкриття та використання свого таланту на благо суспільства і самого себе, як розвиток творчого та духовного потенціалу людини, максимальну реалізацію всіх її можливостей передусім у власній професії.

Література

1. Вірна Ж. П. Формування професійного ставлення до клієнта в процесі підготовки практичних психологів : автореф. дис. канд. психол. наук : 19.00.07 / Жанна Петрівна Вірна. – Київ, 1996. – 23 с.

2. Коростылева Л. А. Самореализация личности как предмет психологического исследования / Л. А. Коростылева // Теоретические и прикладные проблемы психологи : зб. наук. пр. – Х., 1997. – № 3. – С. 5–18.

3. Самоактуализация личности как предмет экспериментального исследования / Ю. В. Кочнева, О. А. Шабалина // Психология XXI века : материалы XII Международной научно-практической конференции: (Москва, 13–15 апреля 2010 г.) / Российский государственный университет физической культуры, спорта и туризма. – Москва, 2010. – Т. 2. – С. 33–34.

УДК 159.947:159.9:35

О. В. ДАНЬКО

Національна академія Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького

ЩОДО ОСНОВНИХ НАПРЯМКІВ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СЛУХАЧІВ-ПРИКОРДОННИКІВ

Вивчення проблем, пов'язаних із професійним самовизначенням військовослужбовців, впливу на цей процес психологічних чинників знайшло своє відображення у низці досліджень вітчизняних психологів (М. Корольчук, В. Осьодло, В. Сідак, О. Сафін та ін.) [1 та ін.]. Разом з тим слід зазначити, що на сьогодні у психології завдання вивчення професійного самовизначення майбутніх офіцерів залишається поки що поза належною увагою.

Психологічне забезпечення професійного самовизначення майбутнього офіцера-прикордонника – це багаторівнева система психологічних методів і технологій, що дозволяють: здійснювати діагностику не лише актуальної відповідності оптанта (абітурієнта) вимогам майбутньої професійної діяльності, але й прогнозувати, з достатньою часткою вірогідності, перспективу розвитку суб'єкта професійного самовизначення; управляти у просторово-тимчасовій і логічній послідовності процесом професійного самовизначення слухача.

Основними напрямками психологічного забезпечення професійного самовизначення майбутнього офіцера-прикордонника є психологічне забезпечення адекватного вибору професії офіцера-прикордонника, розвиток професійної придатності суб'єкта 1-го циклу професійного самовизначення, формування професійної переконаності слухачів у правильності вибору своєї професії і професійної готовності слухачів 2-го циклу професійного самовизначення до професійної діяльності у підрозділах ДПСУ.

Психологічне забезпечення професійного самовизначення повинне виключити можливість приходу у ДПСУ людей, які при зовнішній формальній схильності до військової професії мають внутрішню непричетність «…до професійної етики і цінностей конкретної сфери професійної праці як в аспекті ідентичності самосвідомості (самоототожнення з усім вантажем відповідальності, посадових обов'язків і моралі), так і в сфері реальної поведінки (дія не у межах професійних функцій та етики, а під впливом інших мотивів або цілей)» [2, с. 54].

Виходячи із усього вище зазначеного, під психологічним забезпеченням професійного самовизначення варто розуміти багаторівневу систему психологічних методів і технологій, спеціальних програм, що дозволяють здійснювати діагностику та управляти у просторово-тимчасовій, логічній послідовності процесом стійкого розвитку суб'єкта професійної діяльності у військовому середовищі.

Основними напрямками психологічного забезпечення професійного самовизначення є: професійна орієнтація, що містить у собі професійну освіту і професійне консультування суб'єкта професійного самовизначення; психологічна діагностика професійної придатності до професійної діяльності під час професійно-психологічного відбору абітурієнтів та її подальша корекція під час навчання у ВНЗ; формування професійної переконаності курсантів у правильності вибору професії офіцера-прикордонника; забезпечення психологічної готовності слухачів до професійної діяльності як офіцерів.

Психологічне забезпечення розвитку професійної придатності слухача полягає у: формуванні суб'єктивного уявлення (образа) професіонала у психологічних термінах, які виступають регуляторами подальшого розвитку особистості; усвідомленні ступеня невідповідності своїх індивідуально-психологічних якостей вимогам конкретної спеціальності; осмисленні конструктивних способів оволодіння операційною стороною майбутньої професійної діяльності, спрямованою на усвідомлення професійного тезауруса, що служить орієнтиром розвитку майбутнього офіцера-прикордонника у конкретній сфері його професійної діяльності.

Формування професійної переконаності, адекватного професійного самовизначення слухача сприяє його протистоянню негативному впливу навколишнього середовища і забезпечує відносно стійкий розвиток суб'єкта по закінченні ВНЗ в умовах соціально-професійного середовища, що швидко змінюється. Формування переконаності слухача ґрунтується на усвідомленні ним динаміки і закономірностей змін структур професійного самовизначення, своєчасному впливі на ті з них, які приводять систему до стійкого функціонування з метою професійної діяльності.

Психологічне забезпечення 2-го циклу професійного самовизначення слухачів у ВНЗ досягається проведенням заходів щодо формування психологічної готовності майбутніх офіцерів-прикордонників: проведення систематичної психодіагностики і, на основі отриманих результатів, прогнозування психологічної готовності слухачів до професійної діяльності; систематичне спонукання слухачів до аналізу результатів їхнього психологічного обстеження, навчальної діяльності та їхній погодженості із цілями майбутньої професійної діяльності; стимулювання слухачів до самовдосконалення, нарощування професійно значущих мотиваційно-вольових утворень в процесі тренінгу професійного самовизначення; психологічна підтримка і формування впевненості слухачів у їхньому достатньому рівні підготовленості до майбутньої професійної діяльності; досягнення погодженості і безперервності впливів усіх суб'єктів забезпечення професійного самовизначення на психологічну готовність слухача до майбутньої професійної діяльності.

Література

1. Сафін О. Д. Психолого-акмеологоічні основи професійного та особистісного самовдосконалення співробітників правоохоронних органів України : монографія / О. Д. Сафін, В. С. Сідак. – К. : Вид-во НАСБ України, 2004. – 178 с.

2. Ермолаева Е. П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность / Е. П. Ермолаева // Психологический журнал. – 2001. – № 4. – С. 51–59.

УДК 159.922.6:37.01

Л. М. ДЖИГУН
Хмельницький національний університет

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ПЕРШОГО КУРСУ

Постанова проблеми та її актуальність. На сьогодні питання про особливості та проблеми соціальної адаптації студентів першого курсу є актуальною, тому і знаходить своє місце в системі вищої освіти. Відомо, що від успішності даного процесу залежить подальша професійна кар'єра та особистісний розвиток майбутнього спеціаліста.

Останні дослідження. Проблеми вузівської адаптації розглянуті в психолого-педагогічних дослідженнях Є. А. Ямбурга, С. В. Красікова, М. М. Безруких, Г. Г. Овчиннікова, А. Д. Глоточкіна та ін. Також є велика кількість методик, тестів, анкет на виявлення рівня адаптації серед першокурсників. Прикладом є «методика оцінки соціально-психологічного клімату в колективі» А. С. Михалюка та Л. Ю. Шарито [3].

Мета статті – теоретичне ознайомлення з проблемою адаптації першокурсників до умов навчання у вищому навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу. Адаптація включає взаємодію психологічних, соціальних та біологічних факторів. Виділяють три головні аспекти адаптації: дидактичний, професійний та соціальний. Соціальна адаптація передбачає активне пристосування індивіда до умов середовища як фізичного, так і соціального. Саме її розглянемо докладніше.

Адаптація – це пристосування живого організму до динамічних умов зовнішнього та внутрішнього середовища. У психології інтенсивно вивчають адаптацію людини як особистості в соціальному середовищі з урахуванням вимог суспільства, власних потреб, інтересів та можливостей [1].

Соціальна адаптація – процес активного пристосування індивіда до соціального середовища в якому він перебуває. У кожного індивіда соціальна адаптація відбувається залежно від ціннісних орієнтацій, обраних цілей, можливостей. Вона має неперервний характер, але найбільш виявляється під час змін діяльності людини її соціального оточення [1].

Специфіка адаптації першокурсника залежить від того, на скільки його життєві орієнтації та інтереси зосереджуються на навчанні у вузі або тісно з ним пов'язаними. Важливим моментом соціальної адаптації є певне протистояння між особистими планами, звичками, здібностями студента і тим, становищем, яке він займає в групі, на курсі, у вузі, тими вимогами, які ставляться до нього, як до студента.

Виділяють два головних моменти у процесі соціальної адаптації:

1. Успішність студента. Почуття задоволеності результатами навчальної роботи.

2. Соціальний успіх. Полягає в освоєння нових умов життя, завоювання авторитету у студентському колективі та власне у викладачів вузу.

Важливу роль у процесі соціальної адаптації відіграє студентська академічна група. Взагалі група є одним із найбільш вирішальних мікросоціальних факторів формування особистості, а також досить дієвим засобом виховання. Те, як складуться відносини першокурсника з групою, значною мірою вплине на швидкість та ефективність його адаптації у вузі. Труднощі на даному етапі є викликані тим, що існують значні відмінності між соціальною ситуацією, яку покинув першокурсник (школа, клас), і ситуацією, до якої йому доведеться адаптуватися [2].

Особливістю колективу на початковому етапі адаптації є те, що ставши студентами, вони потрапляють у середовище, де ніхто нічого не знає один про одного. Але студенти які у класі були замкнуті в собі, сором'язливі, тихі, пасивні, можуть проявити свої здібності та зайняти певний статус у групі. Можна сказати, що середовище на перших порах є більш сприятливим для самореалізації і саморозкриття, оскільки його зміна та новизна знімає деякі емоційні бар'єри. Прагнення до самоствердження особистості у новоствореному колективі може призвести до конкуренції та боротьби між його членами за лідерство. В таких випадках дуже складно тим студентам першокурсникам, які були лідерами у школі, звикли бути першими, а у студентському житті не витримав цієї боротьби. Тоді виникає відчуття відторгнення та непотрібності даному колективу. Причиною виникнення цих відчуттів є те, що людина не може одразу змінити свій статус та зайняти те місце до якого звикла і завжди прагнула. Додатковою проблемою є те, що група не хоче бачити дану особистість у тій чи іншій ролі. Такий хід подій боляче впливає на особистість даного студента, який у майбутньому не спроможний боротися з натиском всієї групи і може стати «аутсайдером».

Для полегшення процесу адаптації можна використовувати певні правила, наприклад:

Прагніть виконувати нову цікаву роботу.

Активно прагніть отримати потрібну інформацію та знання.

Не уникайте тих хто хоче допомогти.

Не створюйте емоційний бар'єр у спілкування з одногрупниками, будьте привітними та доброзичливими.

Проводьте вільний час з користю, заводьте нових друзів.

Зажди будьте оптимістом, вірте у свої можливості!

Висновок. Отже, на основі проведеного нами теоретичного дослідження можна зробити такі висновки, що соціальна адаптація студентів до навчального процесу у вузі залежить від різних компонентів зовнішнього середовища та внутрішнього стану самих студентів. Зміна середовища вимагає від вчорашніх школярів не тільки старання та підготовки, але і змін. Труднощі, з якими зустрічаються першокурсники, не завжди можуть бути вирішені успішно ними самими. У таких випадках потрібна допомога і підтримка деканату, кураторів, викладачів, а в деяких випадках психолога.

Література

1. Степанов О. М. Психологічна енциклопедія / О. М. Степанов. – К., 2006.

2. Бенем Г. Психология / Гельмут Бенем. – М., 2002.

3. Райгородский Д. Я. Практическая психодіагностика : методики и тесты / Д. Я. Райгородский. – Самара, 2000.

УДК 925:159.923

Е. З. ІВАШКЕВИЧ
Рівненський державний гуманітарний університет

АМПЛІФІКАЦІЯ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПЕДАГОГА

Проблема соціального інтелекту педагога є недостатньо вивченою в психологічній літературі. Це пояснюється, насамперед, тим, що в сучасних психологічних дослідженнях досить мало уваги приділяється вивченню саме проблеми сутності і функцій соціального інтелекту. Хоча соціальний інтелект, крім того, що він є однією з важливих складових процесу життєдіяльності людини, у великій мірі визначає пізнання і розуміння особистістю як своїх дій, вчинків, діяльності в цілому, так і інших людей. Деякі психологи відносять соціальний інтелект до структурних компонентів комунікативних здібностей людини, оскільки вважають, що саме він відповідає за розуміння або нерозуміння суб'єктом вербальних і невербальних реакцій особистості. Ні в кого не викликає сумніву, що саме соціальний інтелект допомагає людині прогнозувати міжособистісні відносини, інтуїтивно передбачати те або інше завершення певних ситуацій, що свідчить про сформовану когнітивну емпатію людей з високим рівнем розвитку соціального інтелекту. Такі індивіди, як правило, відрізняються психологічною витривалістю, стресостійкість, що допомагає їм з гідністю виходити з різного роду проблем, приймати самостійні рішення навіть в екстремальних ситуаціях і, при цьому, не боятися зробити помилку або зазнати невдачі.

На жаль, не всі питання з даної проблеми є до кінця розв'язаними в психології. Однією з найбільш актуальних проблем на сучасному етапі розвитку психологічної науки є вирішення питання як про співвідношення загального і соціального інтелекту, так і в цілому про правомірність виділення останнього в структурі IQ особистості, а також щодо особливостей прояву та становлення соціального інтелекту педагога в умовах виконання ним професійної діяльності.

Так, *метою* нашої роботи є проаналізувати сутність соціального інтелекту особистості, описати особливості та детермінанти його становлення, зокрема, у педагогів, а також запропонувати власну концепцію, яка розкриватиме структуру цього складного психологічного феномену.

Основний розділ. На жаль, в психологічній літературі є лише поодинокі емпіричні дослідження соціального інтелекту особистості, які не дають вичерпного уявлення щодо даного складного феномену. Наприклад, Р. Стернберг [3] проводив опитування серед людей різних соціальних верств суспільства з метою з'ясування того, що саме вони вкладають у поняття соціального інтелекту. Дослідження показало, що люди розуміють під ним наступне:

1. *Здатність до розв'язання практичних завдань*. Це означає, що людина здатна розмірковувати логічно і розсудливо, бачити всі аспекти певної проблеми; приймати виважені рішення; звертатися до оригінальних джерел потрібної інформації; вислуховувати всі аргументи, погоджуватися чи не погоджуватися зі співрозмовником і т. п.

2. *Вербальна здатність*. Володіння цією здатністю має на увазі, що людина говорить ясно і з чіткою артикуляцією; добре розуміє прочитане; має достатній для освіченої особистості словниковий запас; не відчуває труднощів у написанні різних за складністю текстів; ефективно спілкується з людьми і т. д.

3. *Соціальна компетентність*, тобто здатність до прийняття інших такими, які вони є; такі люди, як правило, не запізнюються на зустрічі, формулюють справедливі оцінні судження, висловлюють співчуття до потреб і бажань інших людей, є допитливими та мають широкі інтереси і т. д. [3, с. 18]

На думку Г. Адлера [1], соціальний інтелект включає: розуміння інших; соціальні навички; знання особливостей спілкування тощо.

1. *Розуміння інших*. Передбачає уміння розпізнавати і адекватно розуміти почуття інших людей – це ядро емоційного інтелекту. Іноді ця структура за своїми характеристиками наближується до емпатії. Люди, які мають добре розвинену емпатію, є більш чутливими до менш помітних соціальних сигналів, які виражають потреби і бажання оточуючих.

В роботах Г. Адлера наголошується, що соціальний інтелект не пов'язаний з якоюсь однією сферою життя або певним типом поведінки людини. Проте, найчастіше ця характеристика розуму використовується, коли мова йде про сім'ю, друзів, колег по роботі, тобто про близьких.

2. *Соціальні навички*. Цей аспект соціального інтелекту поширюється на друзів, родину і колег по роботі, хоча також він розповсюджується на більш широкі соціальні групи і суспільство в цілому. «Соціально розумні» люди мають сформовану «соціальну свідомість», «соціальну грамотність», а також добре ознайомлені з основами спілкування з оточуючими людьми.

Соціальні навички поширюються на міжкультурну комунікацію, фасилітують толерантність щодо людей. Це вимагає певних вузько спрямованих знань (таких, як національна чи організаційна культура, звичаї і звички) і навичок (як саме поводити себе, бути соціально прийнятним тощо).

3. *Знання особливостей спілкування*. Один з аспектів соціального інтелекту – це здатність створювати ситуації взаємовигідних стосунків з іншими і отримувати від цього задоволення. Міжособистісні навички спілкування, такі, зокрема, як розуміння почуттів оточуючих, є важливим фактором як нашого повсякденного існування, так і організації будь-яких справ, спільних з іншими людьми. Саме від знання особливостей спілкування великою мірою залежать добрі взаємостосунки з оточуючими.

У вітчизняній психології проблема соціального інтелекту розглядалася під кутом зору розуміння людини людиною (О. О. Бодальов), становлення соціального мислення (К. О. Абульханова-Славська), міжособистісної взаємодії (М. М. Обозов), комунікативної компетентності (Ю. М. Ємельянов). Насьогодні соціальний інтелект розглядається як самостійний психологічний феномен (М. І. Бобнева, Н. О. Кудрявцева, В. М. Куніцина та ін.)

Дослідники виокремлюють наступні детермінанти становлення соціального інтелекту людини: 1) життєвий досвід; 2) мистецтво; 3) загальна ерудиція; 4) наукові методи [2, с. 58].

Ми вважаємо, що соціальний інтелект педагога вміщує *три підструктури*: когнітивну, мнемічну та емпатійну тощо. Отже, *когнітивна підструктура соціального інтелекту* включає в себе сукупність досить стійких знань, оцінок, правил інтерпретації подій, поведінки людей, їх взаємовідносин і т. д. на основі сформованої системи інтерпретацій на мікроструктурному і макроструктурному рівнях. Мікроструктура когнітивної складової соціального інтелекту детермінується функціями останнього, а саме пізнавально-оцінною, від якої залежить грамотна переробка та оцінювання інформації, яку сприймає суб'єкт; прогностичної, на основі якої здійснюється планування та прогнозування розвитку міжособистісних взаємодій; комунікативної, що забезпечує ефективність власне процесу спілкування (дана функція пов'язана з адекватним сприйняттям і розумінням партнера по спілкуванню); рефлексивної, яка знаходить своє відображення безпосередньо в самопізнанні. У свою чергу, макроструктура когнітивної складової соціального інтелекту виявляється у ставленні індивіда до себе як до цінності, ціннісно-смисловій позиції до міжособистісних відносин, а також в актуалізації мотиваційно-ціннісних орієнтацій особистості, аксіологічного ставлення до професійної та інших видів діяльності.

Завданням соціального інтелекту на макроструктурному рівні є забезпечення можливостей оцінювати себе й інших людей як особистостей. При цьому ціннісні орієнтації окремого індивіда можуть не збігатися із загальноприйнятими соціальними нормами і навіть вступати з ними в конфлікт, але завжди є такий соціум і його конкретні представники, у яких індивідуальне бачення світу, особистісні цінності і смисли людини будуть знаходити підтримку.

Мнемічна складова соціального інтелекту педагога характеризує наявність у індивіда здатності до інтерпретації явищ, подій життя, поведінки інших людей і свого власного як суб'єкта цих подій. Мнемічна підструктура базується на особистісному досвіді суб'єкта, де суб'єктивні статистики утворюють особистісний інтерпретаційний комплекс. Полімодальність в даному випадку означає наявність у людини різних інтерпретаційних комплексів відповідно до різних сфер буття індивіда. Формально вони можуть суперечити один одному, проте психологічно в нормі є внутрішньо узгодженими, забезпечуючи єдність мнемічної складової соціального інтелекту.

Емпатійна складова соціального інтелекту більшою мірою залежить від того, яку форму поведінки педагог обирає в якості пріоритетної, що очікує від оточуючих його суб'єктів, який ціннісний інтерпретаційний комплекс у ставленні до навколишнього світу сформувався у людини, які можливості є у даного індивіда в плані використання механізмів антиципації у розв'язанні різних проблем професійного та соціального життя тощо.

Висновки. Отже, за своєю внутрішньою природою соціальний інтелект є динамічним утворенням. Динаміка ставлень до інших стає презентабельною, якщо уявити їх у структурі процесу соціального обміну ідеями. З одного боку, такий обмін не є лише процесом проекції власних настановлень або прийняття настановлень інших суб'єктів соціальної взаємодії. В своїй найвищій формі розвитку процес творчої взаємодії з іншими призводить до актуалізації та інтенсивного розвитку соціального інтелекту. З іншого боку, соціальний обмін стає недосконалим тоді, коли індивід лише пасивно, імпліцитно включає інформацію про іншу особу у свій звичний арсенал думок, ідей, суджень тощо. Але, разом з тим, соціальний обмін піддається викривленню і в протилежному випадку, коли індивід цілком сприймає («приймає») іншого, для чого намагається відмовитися від власних нормативно-ціннісних настановлень, моральних норм, які вже давно затвердилися в соціокультурному середовищі. Лише частковий вихід за межі власного соціального інтелекту дозволяє індивіду знайти певні загальні моменти, що забезпечуватимуть рівноцінний обмін інформацією між суб'єктами соціальної взаємодії. Такий вихід завжди являє собою єдність різноспрямованих процедур: з одного боку, фіксація в інших людях неочікуваного, унікального порівняно зі звичними для себе постулатами; з іншого боку, – від ідентифікації невідомого, незвичного – до відомого, стереотипного тощо. При цьому природа цього обміну наголошує на двох сторонах у відношенні до взаємного збагачення суб'єктів соціальної взаємодії.

Більш докладно структура соціального інтелекту педагогів різних сфер професійної діяльності буде проаналізована в наступних наших публікаціях.

Література

1. Адлер Г. Техника развития интеллекта [Текст] / Г. Адлер. – СПб. : Питер, 2001. – 192 с.

2. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю. Н. Емельянов. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1985. – 163 с.

3. Sternberg R. General intellectual ability // Human abilities by R. Sternberg. – 1985. – P. 5–31.

УДК 159.922.8:159.942.5

О. Б. ІГУМНОВА
Хмельницький національний університет

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕНЬ З НЕГАТИВНИМИ ПСИХІЧНИМИ СТАНАМИ СТУДЕНТІВ

Вступ до навчального закладу супроводжується адаптацією студентів до нової системи навчання, іншого режиму дня, нового колективу. Протягом перших курсів складається студентський колектив, формуються навички й уміння раціональної розумової праці, усвідомлюється покликання до обраної праці, дозвілля, побуту, встановлюється система роботи щодо самоосвіти і самовиховання. Студентський період супроводжується становленням професійного та особистісного самовизначення, стабілізацією більшості психічних функцій, емоційно-вольової, мотиваційної сфер особистості. Психічні стани об'єднують велику групу психічних явищ та відображають цілісну картину перебігу психічної діяльності особистості у певний період часу. Негативні психічні стани у студентський період відіграють важливу роль у навчальній успішності, мобілізуючи чи деактивуючи студента, підсилюючи чи послаблюючи мотиви його діяльності. В залежності від переживання тих чи інших емоцій, психічних станів, навчально-пізнавальна діяльність та особистісний розвиток студента можуть загальмовуватися, деформуватися, дезорганізовуватися чи, навпаки, інтенсивно розвиватися, активізуватися, сприяти використанню в повній мірі ресурсів та здібностей [2; 4].

Дослідження негативних психічних станів студентів проводилось серед студентів гуманітарних та економічних спеціальностей I–IV курсів Хмельницького національного університету. Загальний обсяг вибірки склав 390 студента. Результати діагностики соціальної фрустрації, ситуативної тривожності, стресу, депресії, астенії, тривожності, агресивності, ригідності, фрустрації студентів свідчать про те, що стани, які діагностуються за методикою Г. Айзенка «Самооцінка психічних станів», стало виявляються на усіх рівнях розвитку у студентів протягом навчання. За ознакою поєднання різних рівнів розвитку станів тривожності (Т), фрустрації (Ф), агресії (А), ригідності (Р) було виокремлено та досліджено 16 типів комплексів негативних психічних станів (ТКНПС), які було розподілено на 5 груп (0; I; II; III; IV) за ознакою присутності в комплексі негативних станів високого рівня (табл. 1).

Таблиця 1

Розподіл студентів по типах комплексів негативних психічних станів

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

Загальна кількість студентів з негативними психічними станами (разом I, II, III, IV група ТКНПС) складає 82,56%. Дослідження розподілу кількості студентів по кожній групі ТКНПС показало, що для найбільшої кількості студентів (I група – 27,69%) притаманні ТКНПС з одним негативним станом високого рівня; наступною за кількістю студентів є II група (2 негативні стани високого рівня), в якій зареєстровано 23,59% студентів; студентів з різними поєднаннями 3-х негативних станів (III група) виявлено 20,51%; всі негативні стани виражені на високих рівнях у 10,77% студентів (IV група) та студенти з низьким розвитком даних негативних станів (0 група) складають 17,44%.

Для дослідження мотивації досягнень студентів з негативними психічними станами були використані «Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху» та «Методика діагностики на мотивацію до уникнення невдач» Т. Элерса [1, с. 626–632]. Згідно з методиками, рівень мотивації відноситься до середнього при показниках 10–16 балів, високий рівень мотивації складає інтервал 17–20 балів. Мотивація як провідний чинник регуляції активності особистості, що спрямовує поведінку та діяльність студентів, відіграє одну з головних ролей в процесі становлення особистості та адаптації до нових умов. Особливості мотивації пов'язані з емоційно-смисловою сферою особистості та впливають на характер виникнення психічних станів, що спонукають до діяльності та її супроводжують.

В основі мотивації до успіху лежить потреба у досягненні успіху і спрямованість на досягнення позитивного, конструктивного результату. Студенти, що мотивовані до успіху, у діяльності активні, ініціативні, цілеспрямовані, орієнтовані на пошук шляхів подолання перепон та планування своєї діяльності, досягнення реалістичних цілей, продуктивність їх діяльності не залежить від зовнішнього контролю, при невдачах мотивація зростає. Висока позитивна мотивація може бути компенсаторним фактором за умови відсутності високих

спеціальних здібностей та запасу необхідних знань, вмінь, навичок, що сприяє формуванню позитивних психічних станів в процесі навчальної діяльності та відповідних властивостей особистості [2].

Мотивація уникнення невдач викликана потребою уникнути зриву, осуду, покарання, невдачі, в її основі лежить страх невдачі та негативні очікування відносно результату діяльності. Діяльність даних студентів відрізняється меншою ініціативністю, наполегливістю, відповідальністю; цілі обираються занадто легкі, чи занадто складні; при невдачах привабливість завдання знижується. Мотивація до уникнення невдач, страх осуду, сорому підвищує рівень емоційної нестабільності студентів та обумовлює виникнення негативних психічних станів. Мотивація до успіху, активність у досягненні власних цілей, задоволення процесом діяльності супроводжує виконання діяльності позитивними психічними станами [3].

Результати досліджень свідчать про те, що профілі мотивації досягнень студентів досліджених ТКНПС мають суттєві відмінності. Звертає увагу те, що у студентів спостерігається тільки два рівня розвитку мотивації досягнення успіху та уникнення невдач: середній та високий, що в цілому характерно для даного віку. Збалансованість мотивації досягнення успіху (16,76±2,26) та уникнення невдач (16,74±2,21) забезпечує відсутність яскраво виражених негативних психічних станів у студентів – 0-ва група. Проте домінування високого рівня мотивації до уникнення невдач (17,54±2,70) характерно для студентів з комплексом усіх негативних станів високого рівня розвитку (IV група). В той же час, для інших ТКНПС найчастіше спостерігається домінування мотивації досягнення успіху. Середні рівні мотивації до успіху характерні для 25,63% студентів, а середні рівні мотивації до уникнення невдач відзначаються у 57,96% студентів. Найбільш високі рівні мотивації до уникнення невдач (>18 балів) частіше спостерігаються у студентів, що переживають стан тривожності високого рівня (18,03±3,56 у 2-му ТКНПС), а також тривожності у поєднанні з ригідністю (9-й ТКНПС) або з фрустрацією (6-й ТКНПС). Середні рівні мотивації до уникнення невдач частіше всього характеризують студентів з високим рівнем агресивності у різних поєднаннях з іншими негативними психічними станами високого рівня розвитку. Середні рівні мотивації до успіху відмічені у студентів 6-го, 13-го, 14-го та 16-го ТКНПС, у котрих загальним є стан фрустрації високого рівня.

Вплив мотивації досягнень на розвиток негативних психічних станів високого рівня підтверджується наявністю значущих кореляційних зв'язків з I по IV групу ТКНПС. Для студентів з одним негативним станом високий рівень мотивації до успіху викликає стан фрустрації та супроводжується станами агресії, тривожності, ригідності. Висока мотивація до уникнення невдач зумовлює розвиток стану тривожності (ρ=0,791, при $p \leq 0,01$).

Студенти, у яких виражені два негативних стани високого рівня, мотивація до уникнення невдач є підґрунтям до розвитку стану тривожності та зменшує вираженість станів агресії й ригідності. Високий рівень мотивації до успіху корелює зі станами агресії та тривожності у поєднанні з іншими негативними станами (у7-му та 8-му ТКНПС – з агресивністю (ρ=0,667; ρ=0,340, при $p \leq 0,05$); у 9-му та 11-му ТКНПС – з тривожністю (ρ=0,707, при $p \leq 0,05$; ρ=0,833, при $p \leq 0,01$). Значущі кореляційні зв'язки страху невдач виявлені у студентів 6-го ТКНПС з тривожністю (ρ=0,700, при $p \leq 0,01$); 8-го ТКНПС з агресивністю (ρ= –0,409, при $p \leq 0,05$); 8-го та 9-го ТКНПС з ригідністю (ρ= –0,364; ρ= –0,632, при $p \leq 0,05$).

Для студентів з трьома негативними станами значущі кореляційні зв'язки мотивації до успіху виявлені зі станами тривожності, фрустрації, ригідності та притаманні студентам з високими рівнями агресивності та тривожності. Страх невдачі супроводжується високою тривожністю та викликає стан фрустрації у поєднанні з агресією та ригідністю. Значущі кореляційні зв'язки мотивації до успіху відмічаються у наступних ТКНПС: у 12-му – з тривожністю (ρ=0,721, при $p \leq 0,01$); у 14-му – з фрустрацією та ригідністю (ρ=0,837; ρ=0,600, при $p \leq 0,01$); у 15-му – з тривожністю та фрустрацією (ρ=0,435; ρ=0,418, при $p \leq 0,01$). Зв'язок мотивації до уникнення невдач зі станом фрустрації притаманний тільки 13-му ТКНПС (ρ=0,630, при $p \leq 0,05$).

У групі студентів з чотирма негативними станами високого рівня висока мотивація до успіху є передумовою високої ригідності(ρ=0,379, при $p \leq 0,05$), а мотивації до уникнення невдач – високого рівня тривожності, фрустрації та ригідності (ρ=0,758; ρ=0,624, при $p \leq 0,01$; ρ=0,310, при $p \leq 0,05$).

Проведене дослідження віддзеркалює складність розглянутих явищ, дозволяє розкрити структурні особливості взаємовідносин «мотивація – негативний психічних стан» у студентів та викликає необхідність застосування виявлених особливостей при профілактиці та корекції негативних психічних станів у період навчання студентів, що сприятиме реалізації особистісних потенціалів, саморозвитку, самореалізації, формуванню професійних властивостей студентів.

Література

1. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / Д. Я. Райгородский – Изд-во: Бахрах-М, 2006. – 672 с.

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

3. Рогов М. Г. Структура мотивации учения в системе непрерывного профессионального образования // Психология и практика. – Ярославль, 1998. – Т. 4 – Вып. 2. – С. 174–175.

4. Сосновикова Ю. Е. Психические состояния человека, их классификация и диагностика / Ю. Е. Сосновикова. – Горький : Горьковский гос. пед. ин-т, 1975. – 118 с.

УДК 159.964.22

А. М. КАМІНСЬКА
Республіканський вищий навчальний заклад «Кримський гуманітарний університет»

О. М. ПОЛЯНИЧКО
Київський університет ім. Бориса Грінченка

ДОСЛІДЖЕННЯ ЕДІПОВОГО КОМПЛЕКСУ СУБ'ЄКТА У ПРОЦЕСІ ГЛИБИННОГО ПІЗНАННЯ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ

Останнім часом науковці все більше проявляють інтерес до пізнання психіки з використанням творів мистецтва як засобів опосередкованого дослідження несвідомого. Пізнання психіки суб'єкта передбачає оволодіння фахівцем методологією цілісного пізнання психіки суб'єкта, засвоєння навичок процесуальної діагностики в єдності з психокорекцією та особистісну відкорегованість. Останнє дає можливість йому рефлексувати особливості міжособистісного спілкування, а також викривлення соціально-перцептивного сприйняття, які в свою чергу ускладнюють опанування професійними навичками. Психологу важливо мати арсенал підходів і методів психокорекційної роботи, що сприяють об'єктивуванню внутрішньої детермінованості поведінки суб'єкта. Серед таких методів на особливу увагу заслуговують ті, що передбачають візуальну презентацію, художні твори тощо. Психоаналіз матеріалу респондента передбачає діалогічну взаємодію з ним, врахування свідомо декларованого суб'єктом змісту та «вміння читати психологічний зміст малюнків» (див. [1]). Розкриттю індивідуальних змістів несвідомого сприяє архетипна символіка, яка представлена у продуктах творчості як самого респондента, так і у обраних спонтанно та невимушено ним презентантах психічного, зокрема художніх полотнах. Архетипи непредставимі самі по собі, і стають бути досяжними у матеріалізованому вигляді у міфах, казках, релігіях, художніх творах. Ф. Шеллінг вказував на міфологію, як на джерело будь-якого твору мистецтва, а також на те, що лише у межах світу міфології «можливі стійкі і визначені образи, через які тільки і можуть набути вираження вічні поняття» [2, с. 105]. Одним з таких міфів, який став сюжетом створення багатьох творів мистецтва, є міф про Едіпа (грецька міфологія), зокрема драма Софокла «Царь Едіп» (429–426 до н. е.). Сюжет останньої був використаний З. Фрейдом у теоретичному погляді на феномен едіпового комплексу.

Короткий психологічний словник дає таке визначення *едіпова комплекса* – (від лат. complexus – зв'язок, сполучення) – «одне з центральних понять фрейдизма, виникаючий у ранньому дитинстві комплекс уявлень та почуттів, головним чином несвідомих, які полягають у статевому потязі до одного з батьків протилежної до нього статі і у прагненні фізично усунути одного з батьків тієї ж з ним статі. Едіпів комплекс викликає у індивіда почуття провини, яке приводить до конфлікту у сфері несвідомого» [3, с. 401]. У дівчинки, за К.-Г. Юнгом, едіпову комплексу відповідає «комплекс Електри», відповідно до міфу, яка вбила свою матір із помсти за батька. Комплекс Електри полягає у тому, що дівчинка відчуває статевий потяг до свого батька та ворожі почуття до матері. З. Фрейд вважав, що формування і прояви едіпова комплекса мають у своїй основі тотожні психологічні процеси і однакову позицію по відношенню до батьків як у хлопчиків, так і у дівчаток, тому відмовився від терміну «комплекс Електри» (див. [4]). У словнику Ж. Лапланша, Ж.-Б. Понталіса едіпів комплекс у загальному формулюванні – це «впорядкована сукупність любовних і ворожих бажань дитини, які спрямовані на батьків» [4, с. 238].

Зігмунд Фрейд вперше згадує про Едіп у своєму листі до близького друга Вільгельма Флісса у 1897 році, де описує власні згадування із дитинства і робить висновок про універсальність феномену раннього дитинства (див. [5]). Відповідно до теорії З. Фрейда, едіпів комплекс найвищих своїх значень набуває від двох до п'яти років. Мелані Кляйн відмічала, що вже у перші місяці життя дитина знаходиться під впливом єдіпова комплекса, коли починає усвідомлювати, що об'єкт (мати) і частковий об'єкт (груди) не належать тільки їй, і вона має ділитись ними ще з кимось. В цей момент у дитини зароджуються ревнощі до матері, що свідчить про наявність едіпова комплекса (див. [6]).

У психодинамічному підході, в рамках якого проводиться дослідження, вживається термін «едіпова залежність», яким підкреслюється психологічна залежність дитини від батьків. Едіпова залежність впливає на формування життєвих програм шляхом ідентифікації, проекції, перенесення, які характеризуються інфантильною спрямованістю. Засновник психодинамічної теорії Т. С. Яценко розкриває характер впливу психологічних аспектів (а не сексуальних) едіпової залежності на структурування психіки суб'єкта. Глибинне пізнання психіки пов'язано з дослідженням едіпового комплекса (який структурує психіку) і розкриває перспективи розуміння суперечливості свідомої і несвідомої сфер, сприяє подальшому самоаналізу і самокорекції. Процес глибинного пізнання психіки суб'єкта у групі активного соціально-психологічного пізнання (АСПП), розробленого академіком НАПН України Т. С. Яценко (див. [1; 7]), спрямований на використання символічного, візуалізованого матеріалу, зокрема, художніх творів. Діагностико-корекційна робота із використанням творів мистецтва включає процес самостійного обрання художніх творів досліджуваним із великої кількості запропонованих репродукцій, передбачається етап «привласнення» художнього полотна, діалогічна взаємодія респондента і психолога, без якої пізнання глибинних параметрів психіки неможливе. Початком процесу пізнання є *спонтанність* поведінки суб'єкта, яка має змогу проявитись, за умов введення групових принципів роботи (безоціночне судження, «тут і

тепер» та ін.), і відкриває перспективу дослідження несвідомої сфери, яка є носієм витіснень, пов'язаних із амбівалентними почуттями до первинних лібідних об'єктів. Витіснення являють собою енергетичні осередки, які синтезуються, іррадіюють і втрачають зв'язок із первинними сценами. Синтез енергетичних осередків витіснень задають певну динамічну *спрямованість* (тенденцію поведінки) діям суб'єкта. Зіставляння логічної впорядкованості поведінкового матеріалу і внутрішнього порядку психіки суб'єкта у групі АСПП сприяє виявленню внутрішньої суперечливості психіки. Художнє полотно, обране респондентом, об'єктивує наявність едіпової залежності, яка структурує психіку, через символи та образи, які набули унікального змісту після «проходження» через психіку суб'єкта у процесі «привласнення» твору.

Висновки. Робота присвячена дослідженню едіпова комплекса суб'єкта з використанням художніх полотен у процесі глибинного пізнання. Розкрито сутність поняття «едіпів комплекс» і його вплив на структурування психіки. Показано необхідність і важливість пізнання логіки несвідомого, яке пов'язано із дослідженням едіпового комплексу, з використанням художніх творів в якості образного матеріалу у групі активного соціально-психологічного пізнання (АСПП). У процесі діалогічного взаємозв'язку психолога і респондента символіка обраних досліджуваним спонтанно художніх полотен наповнюються унікальним змістом (механізм проективної ідентифікації (див. [6])), що пов'язано із особистісною проблематикою, яка виникає у едіпальний період розвитку суб'єкта.

Література

1. Яценко Т. С. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика : навч. посіб. / Т. С. Яценко – К. : Вища шК., 2006. – 382 с. : іл.
2. Шеллинг Ф. Философия искусства / Ф. Шеллинг. – М. : «Мысль», 1966. – 496 с. : 7 илл.
3. Краткий психологический словарь / сост. Л. А. Карпенко ; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1985. – 431 с.
4. Лапланш Ж. Словарь по психоаналізу / Ж. Лапланш, Ж.-Б. Понталис ; пер. с франц. и науч. ред. Н. С. Автономовой. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб. : Центр гуманитарных инициатив, 2010. – 751 с.
5. Jill Scott. Electra after Freud. – USA: Cornell University Press, 2005. – P. 191. P. 7–8.
6. Кляйн М. Психоаналитические труды : в 7 т. / Мелани Кляйн. ; пер. с англ. под науч. ред. С. Ф. Сироткина и М. Л. Мельниковой. – Ижевск : ERGO, 2007. – Т. VI: «Зависть и благодарность» и другие работы 1955–1963 гг. – 2010. – 320 с.
7. Агрессия: психологическая теория и феноменология / [Т. С. Яценко, А. В. Глузман, А. Э. Мелоян, Л. Г. Туз] ; под ред. академика НАПН Украины Т. С. Яценко. – К. : Вища шК., 2010. – 271 с. : ил.

УДК 159.923

З. С. КАРПЕНКО
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет ім. Василя Стефаника»

АКСІОПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА

Постання аксіопсихології особистості студента як міждисциплінарної царини психологічних досліджень обумовлено необхідністю демократизації, гуманізації та модернізації змісту, методів, форм і засобів професійно-орієнтованої навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців з урахуванням світоглядних засад, ціннісних настановлень і мультикультурного досвіду європейського освітнього простору, приєднання до якого проголошено пріоритетом розвитку вищої школи в Україні. У Законі України «Про вищу освіту» та «Положенні про психологічну службу системи освіти України» міститься вимога гармонізації професійно-особистісного становлення майбутніх фахівців у напрямі узгодження потребово-мотиваційного й когнітивно-компетентнісного його складників.

Уперше термін «аксіопсихологія» вжив відомий радянський вчений Б. С. Братусь у 1990 р. в контексті першочергових завдань гуманітарної психології, де аксіопсихологія визначалася особливою галуззю, спрямованою на вивчення суб'єктивно-ціннісної сфери. Відтоді минуло понад два десятиліття, проте тільки в Україні ця ідея отримала фундаментальне втілення у монографіях З. С. Карпенко [2; 3] та дисертаційних дослідженнях, виконаних в руслі холістичної концепції аксіологічної психології особистості (В. І. Сметаняк, В. П. Голован, І. А. Гуляс, Н. М. Когутяк, В. М. Мицько, А. А. Сімак, Д. В. Черенщикова, Є. В. Карпенко, О. І. Климишин, Р. В. Мотрук та ін.), насамперед – Г. К. Радчук.

Історичними попередниками аксіопсихології особистості є аксіологічні течії у філософії, які займаються дослідженням цінностей як смислоутворювальних підстав буття людини, що задають спрямованість і мотивацію її життєдіяльності: неокантіанська трансценденталістська аксіологія Лотце, Когена, Віндельбанда, Ріккерта та ін. ; неогегельянська онтологічна аксіологія Шелера, Н. Гартмана, Брентано та ін. ; посткартезіанська феномелогічна традиція Гуссерля, Хайдегера, Мерло-Понті та ін. [1]. Власне психологічними теоретико-методологічними джерелами і векторами розбудови аксіопсихології особистості є культурно-історична психологія (Л. С. Виготський, О. Г. Асмолов, Д. О. Леонтьєв, М. С. Гусельцева та ін.), що відстежує процес інтеріоризації особою суспільних цінностей як зразків культурно-відповідної поведінки; екзистенційно-гуманістична (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл, А. Легле

та ін.), що досліджує зворотний бік аксіогенезу особи як екстеріоризацію її вроджених духовних інтенцій в наявному соціокультурному середовищі; герменевтико-феноменологічна психологія (Ф. Ю. Василюк, В. П. Зінченко, В. А. Роменець, Т. М. Титаренко, Н. В. Чепелєва та ін.), що вивчає механізми взаємної детермінації зовнішнього і внутрішнього боків психіки у спосіб самоконституювання особистості як суб'єкта життєтворчості. Відтак аксіологічна психологія є не просто авторською концепцією, своєрідним додатком до наявних психологічних, насамперед персонологічних теорій, вона – закономірний наслідок рефлексії над основоположними засадами наукового пізнання, що характеризується дрейфом домінуючої сьогодні постнекласичної раціональності до універсалістського (постпостмодерністського) світорозуміння і людинознавства.

Загальнометодологічна палітра критеріїв і показників історичного поступу психологічної науки диктує холістичний підхід до теоретичного моделювання тих модусів досліджуваної реальності, які охоплюють засяг від дорефлексивного синкретичного досвіду світовідчування, онтичних (апостеріорних) зв'язків, через вивчення дійсних онтологічних структур і до апріорної (іманентної) онтології, закінчуючи вище смисловим резонансом психічних явищ, себто – аксіосферою.

Насиченню цих модусів досліджуваної психічної реальності і присвячена наукова робота в царині аксіопсихології особистості. Логічним каркасом дослідницької концепції З. С. Карпенко стали уявлення про особистий аксіогенез як цілісний процес розвитку ціннісно-смислової сфери людини, наділеної відповідними психосоматичними, психоментальними, соціокультурними і духовно-трансцендентними інтенціями та здатностями.

З цього погляду, аксіогенез особи являє собою розгортання її суб'єктних здатностей у цілісній ситуації буття, голографія якої обіймає індивідний, власне суб'єктний, соціально-особистісний, індивідуальний та універсальний рекурентні ряди (рівні, синхронізовані сенсоцільовим чином) з прогресивним ускладненням ціннісно-духовних устремлінь людини.

Суб'єктом аксіогенезу є особа, що розуміється як трансцендентальний духовний суб'єкт, носій ноуменальних визначень людини, а також її феноменальних, атрибутивних репрезентацій. До перших належать різнотипні структури психічних інтенціональностей, до других – прояви інтерсуб'єктних взаємодій (моральні позиції, стилі життя, типи характеру та ін.).

Розвиток ціннісно-смислової сфери особистості пояснюється принципом інтегральної суб'єктності, згідно з яким здатність людини до самоактуалізації проявляється у висхідній телеологічній перспективі в континуумі: 1) відносного суб'єкта (біологічного індивіда, психосоматичного організму), наділеного здатністю рефлекторного налаштування (суб'єктна здатність «передчуваю») на сприятливі умови життя й орієнтованого на ключову цінність «вітальність» (здоров'я); 2) моносуб'єкта (власне суб'єкта умовно індивідуальної діяльності), який здійснює діяльність певного предметного змісту (пізнання, спілкування, праця) згідно з виробленими соціальними нормами і культурними стандартами, домінують прагматичні цінності. Адаптивна, нормовідповідна активність моносуб'єкта забезпечується сформованою здатністю «треба» – морально-психологічною саморегуляцією за допомогою усвідомленого обов'язку; 3) полісуб'єкта чи особистості як суб'єкта суспільно розподіленої діяльності, керованої імперативом моральної свідомості – сумлінням або інстанцією «мушу» («варто») і спрямованою на цінність добра для інших; 4) метасуб'єкта як індивідуальності, що репрезентує себе в актах творчої діяльності й унікальних внесках у культуру. Суб'єктна здатність цього рівня втілюється цілепокладанням «буду» («смію») і забезпечує досягнення індивідуального інноваційного ефекту, оцінюваного за естетичними канонами прекрасного; 5) абсолютного суб'єкта – людини як носія універсальної духовності з притаманною їй супердиспозицією «благо» як результату розуміння смислу існування конкретного у світовому порядку (суб'єктна здатність «приймаю»).

В основу культурно-феноменологічного підходу до розуміння аксіогенезу особистості студента (З. С. Карпенко і Г. К. Радчук) покладено уявлення про конгеніальність трьох психічних форм онтогенетичних перетворень людини як суб'єкта культури: реальної, ідеальної та медіаторної. Під реальною формою розуміється студент як суб'єкт смислопошукової активності в освітньому середовищі ВНЗ та інтенціональне джерело потенційних професійних смислів. Ідеальну форму представляє викладач як суб'єкт освітнього смислопокладання та носій професійно-втілених культурних форм аксіосфери. Медіаторна форма постає середовищем взаємозв'язку реальної та ідеальної форм, яку репрезентує освітній діалог суб'єктів вищої професійної освіти як універсальний механізм аксіогенезу особистості студента.

Емпіричним свідченням поступальності аксіогенезу майбутнього фахівця є розгортання спектру суб'єктних позицій студента, які охоплюють повноту відповідального й ініціативного ставлення до учіннєво-професійної діяльності, особистісного прийняття вимог професійної діяльності, орієнтацію на максимальне розкриття власного потенціалу та сприяння актуалізації інших людей. Критеріями, що фіксують ступінь актуалізації суб'єктних позицій студентів, є: мотивація учіннєво-професійної діяльності, автономність (відносна незалежність), інтернальна локалізація суб'єктивного контролю, рефлексивність, позитивне самоставлення, рівень ситуативної та загальної самоактуалізації в освітньому середовищі ВНЗ. Відповідно до цих критеріїв та отриманих за ними емпіричних показників, а також на підставі врахування відповідних механізмів персонального аксіогенезу (ідентифікації, референції, інтерпретації, емпатії, генералізації) Г. К. Радчук отримала п'ять рівнів розвитку суб'єктних позицій у процесі вищої професійної освіти: пасивно-репродуктивна; активно-репродуктивна; активно-рефлексивна; креативно-смислова; професійно-екзистенційна. Організаційно-методичним засобом гармонізації професійно-особистісного

аксіогенезу студентів визнано освітній діалог, який передбачає створення таких психолого-педагогічних умов: актуалізацію суб'єктності студента в освітньому процесі як сукупності релевантних смислових диспозицій, що детермінують його самореалізацію в учіннєво-професійній діяльності; діалогізацію освітнього матеріалу, що пов'язана з конструюванням таких освітніх ситуацій, які ініціюють смислові переживання студентів як основу набуття ними професійно важливого особистісного досвіду; розвиток особистісної готовності та професійної здатності викладачів до налагодження освітнього діалогу засобами навчальної дисципліни; моделювання стосунків спільної творчої діяльності у процесі педагогічного спілкування; становлення діалогічної культури студентів через розвиток комплексу соціально-перцептивних, експресивно-комунікативних та інтерактивних умінь. Зокрема, діалогізація навчального матеріалу може здійснюватися завдяки таким його характеристикам, як контекстуальність, відкритість, спонукальна модальність педагогічного мовлення, метафоричність предметного змісту, ігрова форма подачі; освітній діалог реалізується в різних видах освітніх ситуацій, що актуалізують суб'єктні позиції експерта, вибору, ухвалення рішення, входження у роль, програвання реальної ситуації тощо [4].

Аксіопсихологічні студії, виконані з урахуванням імплікативної холархії персональних цінностей і суб'єктних здатностей, не охоплюють всієї множини розвідок в царині ціннісно-мотиваційної тематики становлення особистості студента, що проводяться сьогодні в Україні. До них належать численні дослідження особистісного становлення майбутнього фахівця як суб'єкта учіннєво-професійної діяльності (О. І. Бондарчук, О. Є. Гуменюк, Л. В. Долинська, О. В. Киричук, С. Д. Максименко, О. Л. Музика, Л. Г. Подоляк, В. А. Семиченко, В. О. Татенко, А. В. Фурман, Ю. М. Швалб, О. Г. Чебикін, В. А. Чернобровкіна, В. І. Юрченко та ін.). Прикладні проблеми аксіопсихології особистості студента розв'язуються в руслі концепцій гуманізації та гуманітаризації вищої освіти (Г. О. Балл, І. Д. Бех, Ж. П. Вірна, В. П. Москалець, Н. І. Пов'якель, М. В. Савчин, Н. Ф. Шевченко, Т. С. Яценко).

Оригінальну концепцію психології особистості в культурологічному й аксіологічному аспектах запропонував В. В. Рибалка, центральним предметом якої є честь і гідність. Учений наголошує, що мова йде не стільки про цінності особистості, скільки про цінність самої особистості. У зв'язку з цим розглядається аксіодинаміка ставлення до особистості – від полюсу крайнього приниження (аксіоциду) до полюсу виняткового піднесення (аксіокульту). Дослідник адаптує відомі й розробляє нові методики профілактики аксіопсихологічних відхилень у поведінці учнівської молоді та дорослих людей, засоби їх аксіокорекції [5].

Перспективу подальших досліджень в галузі аксіологічної психології особистості студента становлять фундаментально-технологічні розробки програм оптимізації професійного аксіогенезу майбутніх фахівців з урахуванням низки соціокультурних, індивідуально-типологічних, вікових, гендерних чинників. Слід активно пропагувати здобутки українських учених за рубежем з метою інтеграції теоретико-методологічної, експериментально-діагностичної, розвивально-корекційної (психотехнічної) бази аксіопсихології особистості студента з близькими до неї напрямами персонології, психопедагогіки і психотерапії. Йдеться насамперед про систематизацію розрізнених прикладних досліджень аксіопсихічних феноменів та їх реінтерпретацію у форматі цілісної теорії професійного аксіогенезу.

Висновки. Аксіопсихологія особистості студента становить новітній напрям вітчизняних психолого-педагогічних персонологічних студій, предметом яких є розвиток (аксіогенез) ціннісно-смислової сфери (аксіопсихіки) особи в процесі здобуття вищої професійної освіти.

Розвиток даної царини аксіопсихологічних студій здійснюється в культурно-історичній, екзистенційно-гуманістичній, герменевтико-феноменологічній, інтегрально-холістичній, комплексній площинах та має широкі можливості теоретико-методологічної екстраполяції, а також психотехнічної специфікації.

Література

1. Всемирная энциклопедия: Философия / [главн. науч. ред. и сост. А. А. Грицанов]. – М. : АСТ ; Мн. : Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с.

2. Карпенко З. С. Аксіопсихологія особистості / З. С. Карпенко. – К. : Міжнар. фін. агенція, 1998. – 220 с.

3. Карпенко З. С. Аксіологічна психологія особистості / З. С. Карпенко. – Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2009. – 512 с.

4. Радчук Г. Аксіопсихологія вищої школи : монографія / Г. Радчук. – Тернопіль : ТНПУ, 2009. – 415 с.

5. Рибалка В. В. Психологія честі та гідності особистості: культурологічні та аксіологічні аспекти : наук.-метод. посіб. / В. В. Рибалка. – Київ–Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2010. – 382 с.

УДК 159.922

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

ПРОФОРІЄНТАЦІЙНА РОБОТА – ОДНЕ ІЗ ПРІОРИТЕТНИХ ЗАВДАНЬ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Вступ. Загальною метою психологічної служби у професійно-технічному навчальному закладі є сприяння особистісному зростанню та професійному становленню учнівської молоді.

Професійна діяльність – одна з найважливіших сфер людського життя. Саме в ній людина проявляє та розкриває свої особистісні якості, здібності і таланти. Наукові дослідження вчених і щоденна педагогічна практика свідчать, що при умові правильного вибору професії, спеціальності, які відповідають інтересам, нахилам та здібностям особистості, її професійна діяльність стає джерелом радості, творчого натхнення і приносить максимальну користь людині і суспільству в цілому.

Досить часто молоді люди обирають професію випадково, на підставі особистих, не завжди мотивованих уподобань. Вибір професії – один із важливих етапів в житті кожної особистості. Наскільки вірно цей вибір зроблено, певною мірою залежить і відчуття щастя. І тому, одне із пріоритетних завдань психологічної служби є сприяння юній особистості у цьому важливому життєвиборі [1].

Теоретичні аспекти проблеми самовизначення аналізуються в працях багатьох науковців, зокрема: Б. Г. Ананьєва, Н. А. Бердяєва, Л. І. Божович, Д. Б. Ельконіна, Е. О. Клімова, А. Маслоу, А. В. Петровського, Н. С. Пряжнікова, С. Л. Рубінштейна.

Згідно з Положенням про професійну орієнтацію молоді, яка навчається, затвердженим наказом Міністерства освіти України, Міністерства праці України, Міністерства у справах молоді і спорту України від 02.06.95р. № 159/30/1526 – *професійна орієнтація* – це комплексна науково обґрунтована система форм, методів і засобів, спрямованих на забезпечення допомоги особистості в активному і свідомому професійному самовизначенні та трудовому становленні.

Професійна орієнтація включає такі елементи: професійна інформація, професійна консультація, професійний добір, професійний відбір, професійна адаптація.

Основними завданнями профорієнтації є: ознайомлення підлітків з професіями та правилами вибору професії; виховання у молоді спрямованості на самопізнання і власну активність як основу професійного самовизначення; формування вміння зіставляти свої здібності з вимогами, необхідними для набуття конкретної професії, складати на цій основі реальний план оволодіння професією; забезпечення розвитку професійно важливих якостей особистості.

Як багатоплановий і досить рухливий процес, професійне становлення особистості проходить в своєму розвитку чотири основні стадії:

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

Несвоєчасне, дуже рано прийняте рішення, яке не підкріплене раціональними міркуваннями, може стати джерелом розчарувань і складностей адаптації у професійній сфері. Тому дуже важливо, щоб у професійному самовизначенні молодій людині допомогли фахівці психологічної служби – практичні психологи.

Як показують дослідження, прагнення знайти своє місце в житті, у тому числі і у професійній діяльності, потреба професійного самовизначення є однією з важливих новоутворень старшого підліткового віку. Відповідаючи на нові очікування суспільства, старші підлітки активізують пошук професії, що здатна задовольнити очікування, а також і їх особисті потреби, що значною мірою визначаються рівнем мотиваційної сфери. З цією метою вони аналізують свої можливості з точки зору розвитку у себе професійно значущих якостей, що формують самооцінку власної професійної придатності [2; 3; 4].

Обираючи професію, учень повинен ознайомитись з інформацією про світ професій і визначити сферу діяльності, яка його цікавить; вивчити самого себе, скласти уявлення про свої інтереси, здібності, нахили; з'ясувати, чи немає у нього медичних протипоказань щодо обраної професії; знайти можливість зустрітися з представниками цієї професії і довідатися, у якому навчальному закладі можна одержати відповідну кваліфікацію; з'ясувати у спеціаліста, чи користується обрана професія попитом на ринку праці.

В 30 закладах професійно-технічної освіти Хмельниччини ведеться підготовка приблизно з 90 сучасних робітничих професій.

Практичні психологи при проведенні професійної консультації мають роз'яснювати підліткам, що при виборі професії бажано використовувати формулу: «ХОЧУ – МОЖУ – ТРЕБА». «ХОЧУ» – це те, що

приваблює особистість у професії. «МОЖУ» – це здібності, можливості, стан здоров'я, потрібні для опанування обраною професією. «ТРЕБА» – попит на обрану професію на ринку праці.

Крім того, потрібно визначити за допомогою психодіагностичного інструментарію здібності, нахили юної особистості до тієї чи іншої професії; дізнатися про вимоги, які ставить перед людиною конкретна професія; розібратися, де можна оволодіти обраною спеціальністю, які умови прийому на навчання.

Під час вступу практичним психологам необхідно провести такі форми профорієнтаційної роботи зі вступниками як професійна консультація, професійний добір та професійний відбір.

Під час професійної консультації практичний психолог з'ясовує професійні наміри абітурієнта, коло його інтересів, усвідомленість вибору професії, особливості життєвої ситуації, знайомить вступника з професіограмами професій.

У ході професійного добору практичний психолог застосовує як індивідуально, так і у груповій формі систему психодіагностичного обстеження вступників, яка спрямована на визначення професії, яка найбільше підходить конкретній особі. З цією метою можна застосовувати методику «Визначення професійної спрямованості особистості» Джона Голланда, «Диференційно-діагностичний опитувальник» Є. Клімова, диференційно-діагностичний опитувальник «Я надам перевагу» Є. Клімова, методику визначення сфери професійних нахилів «Квадрат інтересів» Є. Клімова, методику «Мотиви вибору професії».

Під час професійного відбору з метою визначення ступеня придатності абітурієнта до окремих видів професійної діяльності згідно нормативними вимогами проводиться ґрунтовне вивчення стану фізичного і психологічного здоров'я вступника. Практичний психолог має застосовувати науково-професійні методики, які дозволяють дослідити пізнавальну сферу абітурієнта, оцінити рівень розвитку уваги, пам'яті, мислення, його інтелект. З цією метою необхідно застосовувати психодіагностичні методики «Шкільний тест розумового розвитку», методику на визначення інтелектуальної лабільності.

Важливим є вивчення особистості вступника по цілому ряду взаємопов'язаних характеристик. Методиками, які це дозволяють дослідити є 16-факторний опитувальник Р. Кеттела, Мінесотський багатопрофільний опитувальник, опитувальник «Риси характеру і темпераменту».

Надалі практичний психолог ПТНЗ буде проводить ґрунтовну роботу з учнями з метою їх успішної професійної адаптації: надавати психологічну допомогу у входженні першокурсника у трудову діяльність, практичній перевірці правильності професійного вибору, успішному професійному самовизначенні.

Висновок. Підсумовуючи, необхідно зазначити, що досягти результативності у проведенні профорієнтаційної роботи можна лише тоді, коли над цим завданням працює весь педагогічний колектив ПТНЗ, залучаються до плідної співпраці соціальні партнери, роботодавці. Системна профорієнтаційна робота із залученням роботодавців у професійно-технічні навчальні заклади є найбільш дієвими засобом запобігання молодіжному безробіттю та формування у учнівської молоді мотивації до праці, усвідомленого вибору професій, потрібних ринку праці. А професійна орієнтація являється важливим чинником становлення особистості.

Література

1. Каспрік Н. М. Система профорієнтаційної роботи в закладах профтехосвіти [Текст] : методичний посібник для керівників та педагогічних працівників закладів професійно-технічної освіти / Н. М. Каспрік / Управління освіти і науки Хмельницької облдержадміністрації, Науково-методичний центр професійно-технічної освіти та підвищення кваліфікації інженерно-педагогічних працівників у Хмельницькій області. – Вид. 2-е. – Хмельницький : Вид-во Цюпак, 2009. – 59 с.

2. Климов Е. А. Введение в психологию труда : учебник для вузов / Е. А. Климов. – М. : Культура и спорт, ЮНИТИ, 1998. – 350 с.

3. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения : [учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по спец. 031000, 031300, 033400] / Е. А. Климов. – М. : ACADEMIA, 2004. – 301, [1] с. : табл. – (Высшее профессиональное образование. Психология).

4. Пряжникова Е. Ю. Профориентация : учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии / Е. Ю. Пряжникова, Н. С. Пряжников. – 4-е изд., стер. – М. : Академия, 2008. – 494, [1] с. : ил. – (Высшее профессиональное образование) (Психология). – Библиогр. : с. 484–490.

УДК 159.938

О. М. КОКУН
Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України

ПРОФЕСІЙНЕ САМОЗДІЙСНЕННЯ ОСОБИСТОСТІ: ЗМІСТ ФЕНОМЕНУ ТА МОЖЛИВОСТІ ЙОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Сучасними дослідниками справедливо відзначається, що тенденції розвитку світового суспільства зумовлюють істотне посилення уваги до проблеми інноваційного (перетворювального) потенціалу людини, який розглядається як по відношенню до навколишньої дійсності, так і до її самої себе. Адже саме стиль життя, націлений на самоздійснення зумовлює розкриття людиною своїх потенційних можливостей. Деякі автори розглядають самоздійснення в якості найвищого життєвого завдання людини в онтогенезі.

На сьогоднішній день існує обмаль досліджень феномену особистісного (життєвого) *самоздійснення* особистості, спрямованих на визначення його сутності, як системного явища вищого порядку стосовно близьких за значенням термінів (самореалізація, самоактуалізація, саморозвиток та ін.). Досліджень ж феномену *професійного самоздійснення*, яке є однією із найважливіших складових, а для більшості людей й основною формою особистісного самоздійснення, взагалі, ще не здійснювалось. Необхідність подібних досліджень зумовлена постійним прискоренням науково-технічного прогресу та характерними для сучасного етапу розвитку світового суспільства швидкими економічними, соціальними та духовними перетвореннями. Подібні дослідження мають допомогти створити для фахівців різних професій стійкі смисложиттєві орієнтири у мінливому світі, особистісний сенс професійної самореалізації.

Здійснений нами аналіз дозволив виділити основні змістовні характеристики особистісного самоздійснення (його сутність, ознаки та форми).

Особистісне самоздійснення можна визначити як свідомий саморозвиток людини, в процесі якого розкриваються її потенційні можливості у різних життєвих сферах, результатом чого є постійне досягнення особистісно та соціально значущих ефектів, формування власного «простору життя».

Основними *ознаками* особистісного самоздійснення є такі:

– наявність у людини власного проекту (стратегії) життя та твердого наміру його реалізації;

– наявність вираженої потреби у самовдосконаленні;

– досягнення людиною поставлених життєвих цілей та розкриття її особистісного потенціалу;

– визнання особистісних досягнень людини соціальним оточенням;

– безупинність – постійна постановка нових цілей відповідно до адекватно визначеного поля докладання власних зусиль та зростаючих можливостей людини;

– наявність специфічно-суперечливого стану, в якому, з одного боку поєднана задоволеність від наявних життєво-особистісних досягнень, а з іншого – дефіцитарність у їх оцінці (бачення недосконалості вже досягнутого, що зумовлює бажання зробити його краще, креативніше тощо).

Самоздійснення може відбуватися у двох загальних *формах (способах)*:

– зовнішній (досягнення соціально значущих ефектів в різних сферах життєдіяльності: професії, творчості, спорті, мистецтві, навчанні, політичній та громадській діяльності тощо);

– внутрішній (самовдосконалення людини у фізичному, інтелектуальному, естетичному, моральному, духовному та професійному аспектах).

При цьому, зовнішня форма самоздійснення неможлива без внутрішньої.

Професійне самоздійснення нами розуміється як одна із найважливіших форм життєвого самоздійснення, яка характеризується високим рівнем розкриття особистісного потенціалу фахівця у обраній професії, розвитком його здібностей, взаємопоєднанням із професією, повсякчасною затребуваністю його професійної кваліфікації, широким використанням його професійного досвіду та здобутків іншими фахівцями.

Можна виділити такі *ознаки професійного самоздійснення*:

– наявність у фахівця вираженої потреби у постійному професійному вдосконаленні та проекту власного професійного розвитку;

– високий рівень розкриття особистісного потенціалу та здібностей фахівця у певній професії,

– досягнення фахівцем поставлених професійних цілей, переважаюча задоволеність власними професійними досягненнями;

– визнання досягнень фахівця професійним співтовариством, широке використання його професійного досвіду та здобутків;

– безупинність – постійна постановка та досягнення нових професійних цілей;

– високий рівень творчості при здійсненні професійної діяльності;

– формування власного «життєво-професійного простору».

Отже, самоздійснення (у тому числі і професійне) можна розуміти і як мету, і як перспективу, і як процес, і як потребу, і як результат.

Як і щодо особистісного (життєвого) самоздійснення, у професійному наявні дві взаємопов'язані загальні *форми (способи)*:

– зовнішньо-професійний (досягнення значущих здобутків у різних аспектах професійної діяльності);

– внутрішньо-професійний (професійне самовдосконалення, спрямоване на підвищення професійної компетентності та розвиток професійно-важливих якостей).

Більш докладне диференціювання названих форм професійного самоздійснення, на наш погляд, можливе лише на підставі емпіричних досліджень. Теж саме можна сказати й щодо таких характеристик професійного самоздійснення як класифікація його за рівнями (ступенями) вираженості та стадіями.

Таким чином, можна виділити 10 ознак професійного самоздійснення:

1. *Внутрішньо-професійні*:

1.1. Потреба у професійному вдосконаленні.

1.2. Наявність проекту власного професійного розвитку.

1.3. Переважаюче задоволення власними професійними досягненнями.

1.4. Постійна постановка нових професійних цілей.

1.5. Формування власного «життєво-професійного простору».

2. *Зовнішньо-професійні*:

2.1. Досягнення поставлених професійних цілей.

2.2. Визнання досягнень фахівця професійним співтовариством.

2.3. Використання професійного досвіду та здобутків іншими фахівцями.

2.4. Розкриття особистісного потенціалу і здібностей у професії.

2.5. Вияв високого рівня творчості у професійній діяльності.

Явище професійного самоздійснення можливо розглядати як у абсолютному плані (співвідносячи його рівень у певного фахівця із якимось загальними критеріями), так і у відносному, який відображає ступінь реалізації особистісно-професійного потенціалу певного фахівця відносно його індивідуальних можливостей.

На основі виділених форм та ознак професійного самоздійснення розроблено Опитувальник професійного самоздійснення, який складається з 30 запитань і буде нами опубліковано найближчим часом. Опитувальник стандартизовано в ході досліджень, які здійснювались за участю 332 респондентів із використанням розробленої нами концепції дистанційної професійної психодіагностики [1] та розробленого відповідно до неї діагностичного Інтернет-сайту (http://prof-diagnost. org). Окрім того, опитувальник виявив достатньо високу конкурентну валідність, про яку свідчать істотні кореляційні зв'язки його трьох основних показників (загального рівня, рівня внутрішньопрофесійного та зовнішньопрофесійного самоздійснення) із шкалами Самоактуалізаційного тесту (САТ). Вказані показники достовірно корелюють ($r = 0,2 – 0,71$; $p \leq 0,01 – 0,001$) із 12-ма з 14-ти шкал САТ (за виключенням шкал сензитивності та прийняття агресії). Найвищі кореляційні зв'язки зафіксовано із шкалами: ціннісних орієнтацій ($r = 0,71$), самоповаги ($r = 0,66$), поглядів на природу людини ($r = 0,5$), підтримки ($r = 0,43$) та орієнтації у часі ($r = 0,4$). Також достовірні кореляційні зв'язки ($p \leq 0,001$) зафіксовано із показниками внутрішньої ($r = 0,4$) та зовнішньої позитивної ($r = 0,23$) мотивації методики «Мотивація професійної діяльності».

Висновки. Отже, здійсненний аналіз сучасних наукових уявлень щодо сутності феноменів особистісного та професійного самоздійснення людини надав можливість визначити їх зміст та сутнісні ознаки.

Особистісне самоздійснення являє собою свідомий саморозвиток людини, в процесі якого розкриваються її потенційні можливості у різних життєвих сферах, результатом чого є постійне досягнення особистісно та соціально значущих ефектів, формування власного «простору життя».

Однією із найважливіших форм життєвого самоздійснення є *професійне самоздійснення*, яке характеризується високим рівнем розкриття особистісного потенціалу фахівця у обраній професії, розвитком його здібностей, взаємопоєднанням із професією, повсякчасною затребуваністю його професійної кваліфікації, широким використанням його професійного досвіду та здобутків іншими фахівцями.

Професійне самоздійснення відбувається через два взаємопов'язаних способи: зовнішньо-професійний (досягнення значущих здобутків у різних аспектах професійної діяльності) та внутрішньо-професійний (професійне самовдосконалення, спрямоване на підвищення професійної компетентності та розвиток професійно-важливих якостей).

У професійному самоздійсненні виділено 10 основних ознак:

1) внутрішньо-професійні (потреба у професійному вдосконаленні, наявність проекту власного професійного розвитку, переважаюче задоволення власними професійними досягненнями, постійна постановка нових професійних цілей, формування власного «життєво-професійного простору»;

2) зовнішньо-професійні (досягнення поставлених професійних цілей, визнання досягнень фахівця професійним співтовариством; використання професійного досвіду та здобутків іншими фахівцями, розкриття особистісного потенціалу і здібностей у професії, вияв високого рівня творчості у професійній діяльності.

Розроблений нами Опитувальник професійного самоздійснення стандартизовано за загальноприйнятою процедурою і доведено його високу конкурентну валідність.

Література

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

УДК 159.928.23:37.047

Т. В. КОМАР
Хмельницький національний університет

ПРОВІДНІ ЧИННИКИ ПРОФЕСІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Сьогодні у дослідників немає єдності у визначенні компонентів багаторівневої структури особистості професіонала. Найбільш виражений зв'язок професіоналізму виявляється, на нашу думку, з підструктурами професійної спрямованості (Е. Ф. Зеєр, Л. М. Мітіна); професійної ідентичності й професійної зрілості (О. О. Деркач, В. Г. Зазикін, Ю. П. Поварьонков). Найбільший зв'язок професійної зрілості виявляється, на нашу думку, з моральними професійними орієнтуваннями, що виражаються у відчутті відповідальності й у переживанні власної професійної ефективності, переконаності особистості в можливості реалізувати власний потенціал у професійній діяльності.

Дослідженням закономірностей і чинників розвитку професійної зрілості фахівця присвячені праці (В. Бездухов, О. Бондаревська, О. Булгаков, Ю. Варданян, П. Гальперін, В. Давидов, Л. Занков, Є. Клімов, Д. Ельконін та ін.), а саме:

– уявлення про роль освіти й професійної підготовки людини у розвитку її мотиваційно-ціннісної сфери (О. Арсеньєв, Л. Божович, В. Зеньківський, Л. Мітіна, С. Рубінштейн, В. Чудновський);

– сучасні концепції підготовки майбутнього фахівця й інноваційного розвитку особистості в соціальному середовищі (П. Городов, В. Дружинін, І. Зимня, Т. Кремнєва, Л. Мардахаєв, В. Романов; С. Смирнов, О. Студенова, Л. Холодкова, Е. Холостова, М. Фірсов та ін.);

– підхід до розгляду ролі переживання у процесі вироблення ціннісного ставлення до навколишньої дійсності, до людей, до самого себе (Ф. Бассин, Ф. Василюк, С. Рубінштейн).

Базовими для розробки проблеми становлення професійної зрілості фахівця є дослідження процесу і якості професійно-педагогічної підготовки (С. Архангельський, Є. Белозєрцев, В. Беспалько, Г. Бухарова, Е. Зеєр, В. Земцова, І. Зимня, І. Колесникова, В. Кузнєцов, М. Кузьміна, Г. Романцев, В. Сластьонін, Є. Ткаченко); сучасні дослідження проблем інтеграції у освіті (В. Казначеєв, В. Полікарпов, О. Турсунов); інтегративні основи й дидактичні основи міжпредметних зв'язків (І. Алексашина, Т. Донська, І. Колесникова, О. Колокольцев, І. Радченко, Г. Федорец); інтеграції в процесі професійної підготовки (Є. Деміденко, С. Смирнов, П. Федосеєв); дослідження, пов'язані безпосередньо з ідеєю розвитку зрілості особистості (О. Бодальов, Н. Вишнякова, Ю. Гагін, О. Гаязов, О. Деркач, Н. Кузьміна, В. Максимова, А. Маслоу, А. Реан, К. Роджерс).

Серед чинників професійної зрілості, які є важливими для розуміння психологічної природи, варто відзначити суб'єктивну значимість професійної діяльності, представлену складовими: суб'єктивний зміст трудової діяльності; мотиваційні компоненти праці; місце праці в житті індивіда; суспільні норми трудової діяльності (Р. С. Куантанила, Б. Вилперт).

Зовнішня й внутрішня оцінка ефективності професійної діяльності.

Зовнішня оцінка – це оцінка ефективності діяльності суб'єкта діяльності з боку інших людей (керівників, колег, підлеглих, членів сім'ї й значущих для фахівця та інших). Зовнішня оцінка базується, головним чином, на таких характеристиках професійної діяльності: результативність, ініціативність у професійній діяльності й ефективність взаємодії з колегами.

Внутрішня оцінка ефективності професіонала утворюється на основі зіставлення наявних у особистості передумов щодо результативності своєї діяльності, ефективності взаємодії з колегами, ініціативності, одержуваної винагороди з мотиваційно-оцінними структурами особистості (Ю. В. Бесонова, Є. О. Климов).

Узагальненим показником внутрішньої оцінки ефективності професійної діяльності є задоволеність професійною діяльністю. Теоретичний аналіз наукової літератури дозволяє виділити такі джерела задоволеності працею: заробітна платня; соціально-психологічні чинники (відносини з колегами й керівництвом, споживачами послуг); можливості просування по службі; умови, які організація надає для реалізації поза професійних цілей; умови праці (фізичні, територіально-географічні, організаційні, соціальні); зміст праці; статус організації; можливості професійного зростання й реалізації професійних цілей; почуття спільності діяльності, що поділяється з колегами.

Престижність професії. Є. О. Климов звертає увагу на те, що у виборі професійної діяльності, престижність професії є одним із домінуючих чинників. М. С. Пряжников відзначає, що у теоріях елітарності (соціальної стратифікації) акцент робиться на ставленні до професійної діяльності: 1) теорія Дональда Дж. Треймана (положення людини означає престиж її професії); 2) теорія У. Ллойда Уорнера (приналежність людини до тих або інших класів залежить від її знатності, роду занять).

Професійна зрілість активізує самопізнання, свідому саморегуляцію, визначає нові змісти професійної діяльності, стимулює професійне самовизначення й самореалізацію. Таким чином, професійна зрілість – особистісний феномен, пов'язаний із професійною активністю, і відповідно, фахівець із відчуттям професійної зрілості – суб'єкт професійної діяльності.

Отже, професійна зрілість – це відповідність професійного розвитку людини ціннісному ставленню особистості до себе, власної професійної діяльності, інших людей, життя й світу в цілому.

Взаємозв'язок дієво-вольового компоненту самосвідомості й зрілості розкривається, на наш погляд, у такий спосіб: професійна зрілість є внутрішнім регулятором фахівця, який не дозволяє особистості здійснювати вчинки, не гідні професіонала, не гідні майстра.

Основними характеристиками професійної зрілості є: зацікавленість у здійсненні вибору професії; прагнення до одержання нової інформації й планування кар'єри; однорідність професійних переваг протягом тривалого часу в одній професійній області; зрілість інтересів, незалежність від інших людей і обставин при виборі професії й розвитку професійної діяльності, відповідність цінностей обраної роботи інтересам людини; відповідність переваг і здатностей інтересам і активності людини.

Аналіз літератури дозволяє виділити п'ять основних параметрів професійної зрілості людини: автономність; поінформованість про світ професій; уміння співвіднести інформацію зі своїми особливостями; уміння ухвалювати рішення; уміння планувати своє професійне життя; емоційна залученість у ситуацію рішення.

Автономність. Будь-яка людина буде вдоволена своїм професійним рішенням (вибір або зміна професії, місця навчання, місця роботи, спеціалізації, перенавчання і та ін.) тільки в тому випадку, якщо вона буде сприймати це рішення як своє власне, а не нав'язане ззовні.

Якими ж основними характеристиками наділена «автономна» людина?

1. Виокремлення себе із світу оточуючих людей. Уміння відокремити свої цілі від цілей батьків і інших значимих осіб.

2. Прагнення реалізувати бажання в практичних діях, мати глибокі знання й навички, хоча б в одній галузі. Загальна орієнтація на успіх. Знання кроків, які необхідно зробити для придбання знань і навичок.

3. Прийняття на себе відповідальності за власні дії.

4. Наявність власного робочого досвіду, досвіду вирішення життєвих проблем. Самостійний досвід по плануванню своїх учинків, спільних справ, свого часу та ін.

5. Уміння прогнозувати професійне зростання. Однорідність професійних переваг протягом тривалого часу.

6. Ініціатива й винахідливість у реалізації можливостей. Власна активність в одержанні інформації й виборі професійного шляху.

7. Рівень реалізму в прийнятті кар'єрних рішень.

Поінформованість про світ професій і вміння співвіднести інформацію зі своїми особливостями. При низькому рівні самосвідомості людина не в змозі сприймати запропоновану їй інформацію.

Отже, становлення професійної зрілості є актуальною проблемою вдосконалювання професійної сучасної освіти, від вирішення якої залежить рівень якості підготовки фахівця.

Проблема становлення професійної зрілості у соціально-психологічному освітньому процесі – гуманітарна проблема орієнтації соціально-психологічної освіти на особистість як цінність; міждисциплінарна наукова проблема, що вимагає системного дослідження з урахуванням специфіки соціально-психологічного знання, інтегруючий комплекс природничо-наукового й гуманітарного знання про людину; як феномен соціально-психологічного наукового знання, основу якого становить інтеграція особистісного, академічного й соціального потенціалу майбутнього спеціаліста.

У якості теоретико-методологічної основи дослідження проблеми становлення професійної зрілості особистості майбутнього спеціаліста варто задіяти інтегративний підхід, що дозволяє розглянути соціально-психологічний освітній процес як процес становлення професійної зрілості з позицій цілісної системи й складових її компонентів; при цьому особистість постає як вища цінність, а професійна зрілість результат досягнення особистістю максимальної вершини свого розвитку.

Література

1. Бардин Ю. П. Социальная зрелость личности : дис. … канд. филос. наук / Ю. П. Бардин. – Харьков, 1986. – 173 с.

2. Бездухов В. П. Ценностный подход к формированию гуманистической направленности студента – будущего учителя / В. П. Бездухов, А. В. Бездухов. – Самара : СамГПУ, 2000. – 185 с.

3. Волков Ю. Г. Интегральная природа человека: естественнонаучный и гуманитарный аспекты : учебное пособие / Ю. Г. Волков, В. С. Поликарпов. – Ростов-на-Дону : Изд-во Рост. ун-та, 1993. – 288 с.

4. Даниленко И. Н. Социальная зрелость личности / И. Н. Даниленко. – М. : Знание, 1980. – 64 с.

5. Максимова В. Н. Акмеологическая теория в контексте проблемы качества образования / В. Н. Максимова // Педагогика, 2002. – № 2. – С. 9–15.

6. Митина А. Взаимосвязь основного и дополнительного образования в современном вузе / А. Митина // Alma mater : Вестник высшей школы. – 2003. – № 6. – С. 52–55.

7. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–65.

УДК 159.923.2

Г. А. КОШОНЬКО
Хмельницький національний університет

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Мінливі соціально-економічні й політичні умови розвитку суспільства актуалізують проблему формування особистісно-професійної спрямованості студентів-психологів. Метою сучасної вищої освіти є формування професійно-компетентної, соціально-активної, творчої особистості, яка була би конкурентноспроможною на європейському ринку праці. Важливою детермінантою активності професіонала виступає професійна спрямованість, яка регулює дії людини як суб'єкта професійної діяльності.

Професійна діяльність психолога висуває особливі вимоги до особистісного розвитку фахівця, адже саме особистість є основним чинником професійного впливу. Тобто, основним завданням підготовки майбутніх спеціалістів відповідного профілю є сприяння становленню розвитку особистості практичного психолога, що значною мірою пов'язано із формуванням професійної спрямованості.

Дослідженню даної проблеми присвячені наукові праці багатьох психологів і педагогів, проте проблеми визначення змісту та структури формування професійної спрямованості особистості майбутнього практичного психолога ще не дістали свого науково-методичного вирішення. Окремі думки щодо базових ознак діяльності практичних психологів, вимог до особистості майбутніх фахівців, особливостей підготовки кадрів відповідного профілю представлені в роботах зарубіжних (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл) та й вітчизняних (Г. С. Абрамова, Ю. О. Афонькіна, О. Ф. Бондаренко, М. І. Боришевський, Л. Ф. Бурлачук, Н. П. Зубалій, С. Д. Максименко, В. Ф. Моргун, В. О. Татенко, Т. М. Титаренко, В. А. Семиченко, А. П. Сейтешев, В. Г. Панок, Н. В. Чепєлєва, Т. С. Яценко та ін.) психологів.

Умови і шляхи формування та корекції професійної спрямованості особистості студентів розкрито у працях М. І. Дяченко, Е. Ф. Зеєр, С. О. Зімічева, Н. В. Кузьміна, В. О. Сластьонін, В. Н. Ткачов, Г. О. Томілова, А. Н. Чорних, П. А. Шавір та ін.

Певною мірою досліджувалися і закономірності розвитку професійної самосвідомості (Є. О. Клімов, Н. Л. Коломінський, Ю. М. Кулюткин, А. К. Маркова, Л. М. Мітіна, В. І. Юрченко).

У науково-методичній літературі поняття «професійна спрямованість» розглядається з трьох сторін: предметної, соціальної і психолого-педагогічної. Психолого-педагогічна сторона поняття має за основу поняття «професійна спрямованість особистості». Це її інтегральна властивість, яка визначає ставлення людини до обраної професії, впливає на процес оволодіння професією, підготовки до майбутньої практичної діяльності й її успішність в майбутньому.

Л. М. Мітіна розглядає професійну спрямованість як систему мотивів і інтересів, що орієнтують діяльність особистості [3]. На думку А. П. Сєйтешева професійна спрямованість за своєю структурою являє собою складне утворення, що включає в себе предметний зміст, світогляд і певні динамічні властивості [6]. А. Р. Мусалаєва визначає професійну спрямованість як установку на розвиток особистості відповідно до вимог діяльності, що супроводжує все свідоме життя суб'єкта праці. Її можна охарактеризувати як фіксований на певному віковому етапі рівень цілісного процесу становлення особистості спеціаліста [4].

Професійну спрямованість слід також розглядати як компонент спрямованості особистості, що конкретизується у професійній діяльності. М. С. Пряжніков вважає професійну спрямованість пояснювальним фактором професійного самовизначення, пов'язаним з професійним становленням та розвитком, на базі якого будується професійна самосвідомість [5].

Ю. О. Афонькіна пропонує наступне визначення професійної спрямованості: «це система стійких властивостей людини як теперішнього або майбутнього суб'єкта праці, які визначають його психологічний склад, що забезпечують його активність по конструюванню власної (потенційної або актуальної) професійної діяльності, що виступає рушійною силою професійного самовизначення» [1].

Професійна діяльність психолога висуває особливі вимоги до особистісного розвитку фахівця, адже саме особистість є основним чинником професійного впливу. Тобто, основним завданням підготовки майбутніх спеціалістів відповідного профілю є сприяння становленню розвитку особистості практичного психолога, що значною мірою пов'язано із формуванням професійної спрямованості.

За О. М. Славською, професійне становлення особистості практичного психолога є складний динамічний процес, при якому особистість проходить наступні етапи:

– оптацію – усвідомлений вибір професії з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей;

– професійну підготовку – формування професійної спрямованості особистості;

– професійну адаптацію – набуття професійної ідентичності, засвоєння нової соціальної ролі, професійну спеціалізацію;

– формування професіоналізму – набуття професійних та особистісних якостей, необхідних для виконання різних видів діяльності;

– набуття індивідуального стилю діяльності як вищої форми професійної майстерності [2].

Відомо, що професійна спрямованість особистості немає вроджених задатків, не виникає спонтанно, вона виховується, формується в діяльності під впливом соціально-економічних, психологічних і

педагогічних факторів. Тому процес навчання, спрямований на керування і управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів, є основою виховання і розвитку їхньої професійної спрямованості.

Параметрами, які відображають базові особливості особистості практичного психолога, є: бажання вирішувати професійно значущі задачі, уміння установлювати зв'язки з іншими людьми, здатність до професійної мобілізації своєї активності, особистісна відповідальність за виконання професійної діяльності, здатність до самокритики, а також узгодженості своїх дій з діями інших людей, потреба допомагати людям у вирішенні їх психологічних проблем і конфліктів.

Основні характеристики професійної спрямованості можна сформулювати наступним чином:

– професійна спрямованість виступає системотворчою властивістю, що визначає увесь психологічний склад людини як суб'єкта праці;

– орієнтує діяльність людини в професійному просторі;

– спонукає до активності в професійно-трудовій сфері, коли людина не тільки долучається до продуктів праці, що створені іншими людьми, але й сама бере участь у перетворенні дійсності;

– надає діяльності в професійній сфері стабільності до зовнішніх факторів;

– відображає й обумовлює мету, мотиви праці й відношення до дійсності, що опосередковані трудовим процесом.

Для успішного професійного становлення випускників необхідно щоб в навчально-виховному процесі в основному завершилось їхнє професійне самовизначення, тобто сформувалось ставлення до себе, як до суб'єкта власної діяльності, щоб вони не тільки добре засвоїли фундаментальні знання з основ наук і відповідні їм вміння і навички, але й міцно оволоділи спеціальними знаннями, операційною стороною професійної діяльності. Майбутній фахівець має бути готовим увійти в виробничу систему взаємозв'язків, впевнено почувати себе в професійному середовищі, а для цього необхідні сформовані професійні якості особистості і навички соціального і суто професійного спілкування.

У роботах вітчизняних авторів виділяються наступні основні напрямки індивідуально-професійного розвитку студентів:

– розвиток професійної спрямованості й необхідних здатностей;

– професіоналізація й удосконалювання психічних процесів і станів;

– вироблення життєвої позиції й конкретизація життєвих планів;

– підвищення рівня самостійності й відповідальності;

– ріст рівня домагань в області майбутньої професії;

– етичний, естетичний і духовний розвиток;

– підвищення питомої ваги самовиховання й формування якостей, необхідних у майбутній діяльності;

– підвищення ініціативи й творчості;

– формування психологічної готовності до професійної діяльності.

Особливості професійної спрямованості студентів, обумовлені специфікою одержуваної спеціальності, виражені в змісті мотивів професійного вибору та навчальних мотивів: афіліації, домінування, пізнання, прагнення до оволодіння професією.

Динаміка змісту професійної спрямованості студентів від першого до п'ятого курсу має свої особливості. Це виявляється в зміні розуміння студентами соціальної значущості професії, розширенні уявлень про обрану діяльність, про професійно значущі якості професіонала, а також в динаміці відносин студентів до професії та до себе як спеціаліста.

Професійна спрямованість молоді значною мірою залежить від рівня сформованості професійних інтересів. Інтерес до професії розглядається як позитивне ставлення до неї, яке виражається в спрямованості уваги і дій студента на набуття теоретичних і практичних знань, вмінь і навичок в обраній галузі. Індивідуально-професійний розвиток студентів у ВУЗі прямо залежить від тих змістів і цінностей, які вони знаходять у професійній діяльності. У процесі професійного навчання виділяється завдання активізації прагнення до самопізнання. Усвідомлення своїх якостей, здібностей, можливостей розвитку сприяє змістовному насиченню навчальної діяльності й збагаченню значеннєвих зв'язків. Наявність і усвідомлення значимої мети, ідеї, змісту, тобто змістовного компонента професійної спрямованості – важлива умова професійного й особистісного розвитку студента.

Отже, процес професійного становлення студентів породжує якісну зміну професійної спрямованості, яка проявляється в динаміці і характері взаємозв'язку її структурних компонентів: мотивів вибору професії, навчальних мотивів і системи уявлень про обрану професію, і обумовлена етапом навчання (курсом) та специфікою одержуваної спеціальності.

Література

1. Афонькина Ю. А. Становление профессиональной направленности в развитии человека / Ю. А. Афонькина. – Мурманск : МГПИ, 2001. – 180 с.

2. Данилова Т. Н. Формування гуманістичної спрямованості особистості майбутнього практичного психолога : автореф. дис. … канд. психол. наук / Т. Н. Данилова. – К., 2004. – 19 с.

3. Митина Л. М. Психологическое сопровождение выбора профессии / Л. М. Митина. – М. : Флинта, 1998. – 180 с.

4. Мусалаева А. Р. Особенности формирования профессиональной направленности психологов в период вузовского обучения. / А. Р. Мусалаева. – Ставрополь : СевкавГТу, 2004. – 25 с.
5. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н. С. Пряжников. – М. ; Воронеж, 1996. – 256 с.
6. Сейтешев А. П. Пути профессионального становления учащейся молодежи / А. П. Сейтешев. – М. : Высшая школа, 1988. – 336 с.

УДК 159.922

О. В. КУЛЕШОВА
Хмельницький національний університет

ОСОБЛИВОСТІ ПРЕВЕНТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Аналіз проблеми становлення повноцінної особистості вказує на те, що часто деформації розвитку особистості беруть свій початок з дитинства. Особливо важливим цей аспект проблеми постає у психічному та психологічному розвитку людини, що спонукає науковців до розробки нових теорій, пов'язаних із забезпеченням гармонійного розвитку особистості та збереженням її здоров'я. У зв'язку з неминучими в нових умовах розвитку соціально-психологічними, соціально-економічними кризами, закономірно, що уряди багатьох країн, оцінюючи перспективи розвитку, стикаються із необхідністю розробки спеціальних національних програм зміцнення і розвитку здоров'я населення. Важливої уваги в такий період потребують діти і підлітки, оскільки соціально-політичні кризи суспільства завдають особливої шкоди психічному і психологічному здоров'ю підростаючого покоління країни [1].

За останні роки зібрана значна кількість різноманітного матеріалу, який дав змогу розширити уявлення про місце та роль фахівця-психолога, який займається проблемами розвитку особистості в дитинстві. В той же час, як в теорії, так і на практиці, недостатньо повно представлений той аспект, який може бути позначений як превентивна психологія розвитку особистості. Основна мета практичної психології, яка займається проблемою розвитку дитини в дошкільному та шкільному дитинстві, – попередити можливий несприятливий розвиток особистості, а саме: на підставі професійних знань, які вже є, організувати роботу з надання своєчасної допомоги особистості, що розвивається; захистити розвиток особистості від несприятливих тенденцій; зберегти психологічне та психічне здоров'я дитини, яка розвивається в тих чи інших соціокультурних умовах. Особлива відповідальність за розвиток та повноцінне дорослішання дитини покладається на значущих дорослих – батьків, вихователів, педагогів. Сьогодні не потребує додаткових доказів твердження, що лише в співробітництві сім'ї та дошкільного закладу можливе здійснення ефективного впливу на розвиток особистості дитини, але тільки в тому випадку, коли значущий в житті дитини дорослий не є байдужим свідком в житті дитини.

Доведено, що розлади психічного здоров'я частіше зазначаються у дітей, що перебувають в ситуації дисгармонійних взаємин з дорослими. В багатьох сім'ях виникає безліч конфліктів, причиною яких є психологічна глухота батьків, подружжя, невміння та небажання почути одне одного, зрозуміти, пробачити, поступитися тощо. В зв'язку з цим цілеспрямована діяльність освітнього закладу, і, в першу чергу, психологічної служби, з сім'єю являє собою надзвичайно актуальний та значущий напрямок діяльності в системі освіти. Тому одним з ключових напрямків діяльності психологічної служби освітнього закладу є психологічна просвіта. Вона передбачає формування у батьків, педагогів та адміністрації потреби в психологічних знаннях, бажання використовувати їх в інтересах власного розвитку; створення умов для повноцінного розвитку дітей на кожному етапі дитинства, а також у своєчасному попередженні можливих відхилень у становленні особистості.

Положення превентивної психології розвитку особистості як «провідної» діяльності суттєво впливає на спрямованість та основний зміст всіх видів діяльності практичного психолога. Головна ідея – переспрямування активності від «ідеології швидкої допомоги», «допомоги за запитом», в рамках якої психолог отримує замовлення за фактом вже наявної проблеми, до «ідеології попередження, прогнозу». Зокрема, мається на увазі, що фахівець використовує діагностичне обстеження, консультування або просвітницьку діяльність в першу чергу для того, щоб попередити можливі проблеми в психологічному та психічному здоров'ї дитини.

Професійна діяльність практичного психолога, спрямована на попередження можливого несприятливого розвитку особистості, включає такі аспекти: науковий – забезпечує пошук та визначення об'єктивних критеріїв та умов психічного здоров'я дитини, розробку наукових основ створення програм превентивної діяльності; прикладний – забезпечує дослідження розвитку особистості в певних соціокультурних умовах, розробку та впровадження превентивних програм; практичний – реалізація превентивних програм в певних соціокультурних умовах через систему психопрофілактичної діяльності; організаційний – підготовка та проведення превентивної роботи в певному освітньому середовищі.

Значна частина проблем в розвитку з'являється у раніше здорових дітей. Саме в цьому сенсі практичний психолог закладів освіти має зосередити свої професійні зусилля на превентивній діяльності:

проводити аналіз та професійну експертизу всього того, що може спричинити шкоду психічному здоров'ю дитини, здійснювати на цій підставі професійні оперативні заходи попереджального характеру з метою збереження психічного та психологічного здоров'я дітей, які розвиваються в певних соціокультурних умовах.

Більшість наукових праць доводить, що психологічно здорові діти, в першу чергу, розвиваються у взаємодії та спілкуванні з батьками, які мають високорозвинене почуття самосвідомості, здатні прийняти дитину такою, якою вона є, з її почуттями та вчинками. Виходячи з цього превентивна діяльність в роботі з батьками передбачає наступне:

– психолого-педагогічну освіту та самоосвіту батьків;
– самодослідження та самопізнання кожного з батьків;
– розвиток спостережливості та адекватного сприймання своїх дітей;
– розвиток вміння батьків вислуховувати своїх дітей;
– свідомість та коректність у застуванні настанов, розпоряджень, їх поступове скорочення;
– надання дітям свободи вибору та можливості обміркувати свої вчинки;
– вміння дорослих взаємодіяти та спілкуватися з дитиною за принципом «співіснування» потреб батьків та потреб дітей тощо.

Таким чином, превентивна діяльність практичного психолога з батьками пов'язана з особливостями дитячо-батьківських взаємин і переважно здійснюється через такі її види як психологічна просвіта та психологічне консультування.

В зв'язку з тим, що більша частина дітей відвідує заклади освіти і перебуває там більшу частину свого часу, у практичних психологів існує реальна можливість забезпечити психолого-педагогічні умови, які відповідають вимогам безпеки психічного здоров'я дітей. Саме тому діяльність психологічної служби освіти може розглядатися як превентивна. На сьогодні основна проблема полягає в розробці та реалізації програм такої роботи.

Знання закономірностей розвитку, виділення окремих критеріїв психологічного та психічного здоров'я особистості, його норми, дають змогу обрати адекватну стратегію й тактику, знаходити оптимальні методи своєчасного попередження можливих проблем. Конкретні програми такої діяльності можуть бути орієнтовані на різні цілі. Одні з них спрямовані на попередження локальних проблем, які характерні для певного етапу, значущі для успішності засвоєння певної діяльності. Інші – охоплюють значний період розвитку, зокрема від народження дитини до самостійного життя.

Загальна програма превентивної діяльності має включати психопрофілактичний компонент, блок превентивної психологічної просвіти та консультування, превентивну розвиваючу роботу з дітьми.

Схема побудови програми превентивної діяльності передбачає такі елементи:

1. Назва програми.
2. Теоретичне та методичне обґрунтування всієї програми.
3. Основний зміст програми (мета – очікуваний результат, предмет діяльності – психологічні характеристики, особистісні та міжособистісні феномени, критерії ефективності, методи, розгорнутий або схематичний опис процесу – етапи, послідовність дій, види та форми роботи)
4. Додатки (діагностичні методики, прийоми консультативної практики, конкретні програми просвітницької роботи тощо) [2].

Таким чином, практичний психолог – це фахівець з превентивної діяльності, який забезпечує психологічну безпеку дитини в освітньому середовищі різних типів, а заклади освіти – оптимальне середовище для розвитку психологічно здорової особистості.

Література

1. Кочерга О. Психічне здоров'я молодшого школяра / О. Кочерга, О. Васильєв // Психолог на батьківських зборах. – К. : Редакції загальнопедагогічних газет, 2003. – 112 с.
2. Пахальян В. Э. Развитие и психологическое здоровье / В. Э. Пахальян. // Дошкольный и школьный возраст. – СПб. : Питер, 2006. – 240 с

УДК 159.98:331

О. С. КУЩ
Кременчуцький національний університет ім. М. Остроградського

ПРОБЛЕМА АНАЛІЗУ НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В КОНТЕКСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Одним із найфундаментальніших вкладів радянської і вітчизняної психології в світову науку є розробка теорії діяльності. Ця теорія існує і розвивається вже протягом кількох десятиліть (більше 50 років). У «перший ешелон» її творців входять такі видатні психологи, як Л. С. Виготський, С. Л. Рубінштейн, О. М. Леонтьєв, О. Р. Лурія, А. В. Запорожець, П. Д. Гальперін і багато інших.

Психологічна теорія діяльності почала розроблятися в 20-х–початку 30-х рр. XX ст. До цього часу вже прийшла в занепад психологія свідомості й перебували в розквіті нові зарубіжні теорії – біхевіоризм, психоаналіз, гештальтпсихологія і ряд інших. Таким чином, радянські психологи могли вже врахувати позитивні сторони і недоліки кожної з цих теорій. Але головне полягало в тому, що автори теорії діяльності взяли на озброєння філософію діалектичного матеріалізму і, насамперед, її головну для психології тезу про те, що не свідомість визначає буття, діяльність, а навпаки, буття, діяльність людини визначають його свідомість. Ця загальна філософська теза знайшла в теорії діяльності конкретно-психологічну розробку. Насамперед, це стосується характеристики будови або макроструктури, діяльності. Уявлення про будову діяльності, хоча і не вичерпують повністю теорію діяльності, але становлять її основу. У руслі структурного підходу діяльність приймає рівневу будову, найбільш детально вона розкрита в психологічній теорії діяльності А. М. Леонтьєвим. Згідно з цією теорією діяльність побудована на основі структурно-рівневого принципу, який конкретизується у двох основних положеннях: по-перше, загальна структура діяльності утворена якісно різними рівнями, формами активності людини, по-друге, ці рівні ієрархічно підпорядковані і утворюють цілісну систему. Розрізняють три основних рівні організації діяльності: рівень операцій, рівень дій та рівень автономної діяльності. Другий з них – рівень дій, займаючи центральне місце в загальній структурі діяльності, найбільш важливий для розуміння психологічних особливостей діяльності та її будови. В дії, як «клітинці» діяльності подані зачатки всіх сторін психіки і всі сторони психіки виступають у тих взаємозв'язках, в яких вони реально існують в дійсності.

На відміну від дій операції співвідносяться не з тими чи іншими усвідомлюваними цілями, а з умовами їх досягнення. При цьому слід розрізняти зовнішні та внутрішні умови. Зовнішні умови – це система об'єктивних параметрів середовища, в якому реалізується та чи інша мета. Внутрішні умови – це сукупність тих ресурсів (знань, умінь, компетентності і т. д.), якими володіє суб'єкт. Якщо сукупність зовнішніх і внутрішніх умов така, що вона необхідна і достатня для реалізації тієї чи іншої дії, то воно має тенденцію автоматизуватися і переводитися на неусвідомлюваний рівень регуляції. Дія, подана без властивості усвідомлюваності, перекладена на автоматизований рівень регулювання, – це і є операція. І навпаки, якщо умови ускладнюються, то вже сформована операція не тільки може, але й повинна деавтоматизуватися, переводитися на усвідомлюваний рівень, тобто трансформуватися в дію.

Вищий рівень структури діяльності – власне діяльність – виділяється на основі того, що даний рівень співвідноситься не з цілями і тим паче не з умовами їх досягнення, а безпосередньо з мотивами особистості, з системою її домінуючих потреб. Відповідно до даної теорії діяльність як така виділяється на основі критерію наявності у неї самостійного специфічного мотиву.

Згідно з функціонально-динамічним підходом психологічну структуру будь-якої діяльності утворює стійкий, постійний набір її основних компонентів. Всі вони об'єктивно необхідні для реалізації діяльності, а їх сукупність позначається поняттям інваріантної психологічної структури діяльності. Основними компонентами інваріантної структури діяльності є мотивація, цілевизначення, інформаційна основа діяльності, прогнозування її результатів, прийняття рішення, планування, програмування, контроль, корекція, а також оперативний образ об'єкта діяльності, система індивідуальних якостей суб'єкта і сукупність виконавських дій. Взяті в статиці, тобто в тих структурних психологічних утвореннях, які їх забезпечують, ці компоненти є основними «цеглинками» діяльності. Але взяті в динаміці вони є основними регулятивними процесами реалізації діяльності.

Використання понятійного апарату психологічної теорії діяльності у вивченні праці та особистості в праці дає можливість розглядати професійну діяльність як інтегративний, багатовимірний процес. Це особливо актуально в умовах підготовки універсального (поліпрофільного) фахівця, необхідність якого формулюють сучасні умови ринку праці та стану науково-технічного розвитку професійної діяльності. З науково-практичної сторони така актуальність підготовки поліпрофільного фахівця висуває проблему одиниці аналізу навчально-професійної діяльності.

Сучасний універсальний (поліпрофільний) фахівець є носієм фундаментальної підготовки в усіх галузях знань. Єдиним структурним поєднанням цієї якості слугує психологічна теорія діяльності, психолого-педагогічний системний аналіз і теорія формування творчого мислення, які переломлюються в конкретному професійному знанні та вмінні. Одним із провідних якостей поліпрофільного фахівця є постійна мобільна готовність щодо виконання професійної творчої діяльності. В дидактиці і психології це виражається в створенні системного типу орієнтування в професійній і соціальній сферах діяльності фахівця. Тому проблема формування заданих якостей відповідної самостійної навчальної, а далі професійної діяльності мають особливу актуальність у сучасних умовах модернізації професійної підготовки поліпрофільних фахівців. При аналізі різних психолого-педагогічних напрямів підготовки фахівців, в якості динамічного елемента, можна визначити проблему одиниці аналізу навчально-професійної діяльності. В якості такої узагальненої одиниці аналізу ми визначаємо багатовимірне системне утворення – систему особистісно-діяльнісних конструктів навчальної діяльності. Дана система починається з суб'єкта і породжує нового суб'єкта життєдіяльності в кожен її момент. Формування узагальненої структури системи особистісно-діяльнісних конструктів є метою всієї освітньої процедури, реалізація якої дозволить сформувати цілісно-системні основи відповідного фахівця широкого профілю.

Таким чином, на основі психологічної теорії діяльності, реалізуючи структурно-рівневий принцип, що конкретизується у двох основних положеннях, де перше, це загальна структура діяльності утворена

якісно різними рівнями, формами активності людини, друге, вказані рівні ієрархічно підпорядковані і утворюють цілісну систему, побудовано одиницю аналізу навчально-професійної діяльності, що в сучасних умовах має актуальне значення для виконання професійної творчої діяльності. Подальше дослідження системи особистісно-діяльнісних конструктів навчальної діяльності можливо спрямувати на з'ясування структурних елементів системи та їх взаємодії.

УДК 159.55

С. С. МАКАРЕНКО
Львівський державний університет безпеки життєдіяльності

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ–ПСИХОЛОГІВ

Актуальність теми. Проблема формування комунікативних умінь і навичок студентів нині набуває особливого значення, оскільки саме від рівня розвитку таких умінь залежить становлення професійно-комунікативної компетентності майбутнього фахівця.

В останній час з'явився цілий ряд робіт, у яких досліджуються проблеми спілкування взагалі, та професійного зокрема.

Аналіз методологічних проблем спілкування відкривається в роботах К. О. Абульханової-Славської, О. О. Бодальова, Л. П. Буєвої, М. С. Кагана, С. Д. Максименка, О. М. Леонтьєва, О. О. Леонтьєва, Б. Ф. Ломова та ряду інших. У працях Г. О. Балла, В. М. Галузяка, А. Б. Добровича, М. М. Заброцького, В. О. Кан-Каліка, Я. Л. Коломінського, М. Н. Корнєва, С. О. Мусатова, Н. В. Чепелєвої, Ю. М. Швалба, Т. І. Федотюк, Т. С. Яценко розкриваються різні сторони професійного спілкування.

Становлення комунікативної компетентності висвітлюється як у працях, присвячених спілкуванню взагалі: Ю. М. Жукова, М. І. Лісіна, В. В. Рижов, В. В. Рубцов, Л. А. Петровська, так і в дослідженнях проявів особливостей спілкування у зв'язку з підготовкою спеціалістів у вищих навчальних закладах.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та емпірично з'ясувати психологічні особливості комунікативної компетентності студентів.

Під комунікативною компетентністю розуміють здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, певну сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективне спілкування [7]. Вона передбачає уміння змінювати глибину і коло спілкування, розуміти і бути зрозумілим для партнера по спілкуванню. У процесі опанування комунікативної сфери людина запозичає з культурного середовища засоби аналізу комунікативних ситуацій у вигляді словесних і візуальних форм.

Виокремлюють такі складові комунікативної компетентності:

– орієнтованість у різноманітних ситуаціях спілкування, яка заснована на знаннях і життєвому досвіді індивіда [9];

– спроможність ефективно взаємодіяти з оточенням завдяки розумінню себе й інших при постійній видозміні психічних станів, міжособистісних відносин і умов соціального середовища [9];

– адекватна орієнтація людини в самій собі − власному психологічному потенціалі, потенціалі партнера, у ситуації [4];

– готовність і уміння будувати контакт з людьми [4];

– внутрішні засоби регуляції комунікативних дій [7];

– знання, уміння і навички конструктивного спілкування [7];

– внутрішні ресурси, необхідні для побудови ефективної комунікативної дії у визначеному колі ситуацій міжособистісної взаємодії [9].

Таким чином, комунікативна компетентність постає як структурний феномен, що містить як складові цінності, мотиви, установки, соціально-психологічні стереотипи, знання, уміння, навички.

Характер спілкування педагога зі студентами − це фундамент, на якому будується вся діяльність навчально-виховного процесу. Аналіз наукових праць В. А. Кан-Калика, О. М. Леонтьєва, Б. Ф. Ломова та ін. дає підстави визначити сутність спілкування:

– спілкування − один із видів діяльності;

– спілкування − процес, який обслуговує цю діяльність [4, с. 25].

Порівняльний аналіз цих концепцій дозволив визначити функції спілкування: когнітивну (зв'язану з обміном інформацією і пізнанням один одного); афективну (спрямовану на формування міжперсональних взаємовідносин); регулятивну (врегулювання власної поведінки і поведінки інших) [5, с. 35].

Нами було проведено емпіричне дослідження мета якого полягає у виявленні психологічних особливостей комунікативної компетентності студентів.

У дослідженні прийняло участь 60 курсантів, практичних психологів Львівського державного університету безпеки життєдіяльност. З них 42 особи жіночої статі і 18 осіб чоловічої статі.

Після проведення емпіричного дослідження та опрацювання отриманих даних за допомогою методів статистики ми одержали наступні результати. При порівнянні групи студентів із високим і середнім рівнем комунікативної компетентності та групи студентів із низьким рівнем комунікативної компетентності, було виявлено статистично значимі відмінності за таким параметрами (див. табл. 1).

Таблиця 1

Середні показники та значення Т-критерія для статистично значимих відмінностей у групі студентів із високим і середім рівнем комунікативної компетентності та у групі студентів із низьким рівнем комунікативної компетентності

Назва параметру	Середнє значення параметру		Значення Т-критерія	Рівень значимості
	у групі студентів із високим і середім рівнем комунікативної компетентності	у групі студентів із низьким рівнем комунікативної компетентності		
Комунікативна компетентність	21,79412	52,92308	-9,99224	0,000000
СКН	7,50000	15,61538	-8,72877	0,000000
НН	9,08824	14,50000	-6,35734	0,000000
УН	9,26471	15,23077	-5,36373	0,000001
ФН	8,32353	14,50000	-6,03880	0,000000
Стиль	38,70588	23,26923	12,32642	0,000000
Комунікативність	9,50000	15,50000	-4,89669	0,000008
Самоконтроль	6,94118	3,03846	10,05077	0,000000
Агресивний тип	4,20588	2,92308	2,30182	0,024956
Підозрілий тип	3,08824	5,42308	-4,02828	0,000165
Дружній тип	8,76471	5,00000	6,11286	0,000000
Стать	1,05882	1,42308	-3,71200	0,000463
Досвід	6,41176	3,11538	6,28739	0,000000

Можна стверджувати, що комунікативна компетентність – це система внутрішніх ресурсів ефективної взаємодії: позицій спілкування, ролей, стереотипів, установок, знань, умінь, навичок.

У процесі становлення особистості майбутнього фахівця розвиток комунікативної компетентності має декілька джерел: ідентифікація з дорослим, засвоєння культурної спадщини, спостереження за поведінкою інших людей, програвання в уяві комунікативних ситуацій

Таким чином, за результатами емпіричного дослідження нами було підтверджено гіпотезу про те, що комунікативна компетенція піддається формувальному впливу.

Перспективнішим напрямком залишається пошук взаємозв'язків між саморегуляцією поведінки та структурними характеристиками особистості. Співвідношення отриманих результатів з даними зарубіжних досліджень обіцяє виявлення важливих закономірностей у крос-культурному ракурсі.

Література

1. Бурлаков Ю. А. Механизмы речи и мышления / Ю. А. Бурлаков. – М. : Изд-во Московского ун-та, 1995. – 123 с.
2. Орбан-Лембрик Л. Е. Психологія професійної комунікації : навчальний посібник / Л. Е. Орбан-Лембрик. – Чернівці : Книги – XXI, 2010. – 528 с.
3. Ординський В. Л. Професійна комунікація студентів / В. Л. Ординський. – Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2010. – 388 с.
4. Подгурецькі Ю. Соціальна комунікація для педагогів / Ю. Подгурецькі. − Івано-Франківськ, 2007. – 98 с.
5. Ісаєнко М. М. Роль культури мовлення у формуванні комунікативних умінь студентів вузів МВС / М. М. Ісаєнко // Наука і освіта. – 1998. – № 4 – 5. – С. 109 – 111 с.
6. Психологія професійної діяльності і спілкування / за ред. Л. Е. Орбан. – К., 1997. – 203 с.
7. Скок А. Г. Соціально-психологічні умови формування комунікативної толерантності викладача вищого навчального закладу : автореф. дис. … канд. психол. наук / А. Г. Скок. – К., 2007. – 26 с.
8. Філоненко М. М. Психологія спілкування : підручник / М. М. Філоненко. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 224 с.
9. Фомічова В. М. Проблема міжособистісної атракції у психології / В. М. Фомічова. – К., 1998. – 276 с.

УДК 159.922

О. А. МАТЕЮК, О. П. МАТЕЮК
Хмельницький національний університет

САМОПОВАГА ОСОБИСТОСТІ: СУТНІСТЬ, ЗМІСТ, КОМПОНЕНТ Я-КОНЦЕПЦІЇ

У зв'язку з соціально-політичною, соціально-психологічною та етносоціальною ситуацією в країні досить актуальним є розгляд такої психологічної категорії як самоповага особистості, визначення її сутності, змісту та місця у загальній структурі самосвідомості. Самосвідомість найчастіше розглядається як усвідомлення або розуміння особистістю самої себе.

Самоповагу як самостійний об'єкт психологічного аналізу досить важко виділити в процесі самосвідомості тільки шляхом розмежування двох аспектів (процесу отримання знань про себе (і самих цих знань) і процесу самоповаги у межах психологічної реальності). Самоповага формується завдяки певному уявленню особистості про себе саму як про здатність до суспільно значущих вчинків та дій. Уявлення про себе (суб'єктивний «образ свого Я») складається під впливом оцінного ставлення інших людей при співвідношенні мотивів, цілей і результатів своїх вчинків і дій з соціальними нормами поведінки, що прийняті у суспільстві. Отже, ці два явища складають цілісну Я-концепцію, яка визначається як сукупність усіх уявлень особистості про себе, що пов'язана з їх оцінкою [1; 2; 4; 5]. Описову складову Я-концепції найчастіше називають «образом Я» або уявленням особистості про себе. «Образ Я» – неодмінна умова кожного акту цілепокладання. Уявлення про мету та шляхи її досягнення є одночасно і уявлення про свої майбутні дії, здібності – про себе, як такого, хто вже добився своєї мети, так чи інакше змінився. При цьому особистість може і підвищувати, і знижувати свою самоповагу; у першому випадку вона поважає себе як таку, що володіє потрібними та престижними здібностями; у іншому випадку вона відносить себе до такого типу людей, у яких таких здібностей немає.

Загальновизнано, що Я-концепція є дуже складним психічним утворенням, що складається з низки структурних одиниць. У світовій психології не раз висловлювалася ідея про те, що самосвідомість має рівневу побудову. І. Кон формулює рівневу концепцію «Я-образу», використовуючи поняття настанови. Підстави для цієї концепції І. Кон знаходить в теорії диспозиційної регуляції соціальної поведінки В. Ядова. В цілому «Я-образ» розуміється ним як настановна система; настанови мають три компоненти: когнітивний, афективний і (похідний від перших двох) поведінковий (готовність до дій щодо суб'єкта). Нижній рівень «Я-образу»«складають неусвідомлені, представлені тільки в переживаннях настанови, що традиційно асоціюються в психології з «самопочуттям» і емоційним ставленням до себе; вище розташовані усвідомлення і самооцінка окремих властивостей і якостей; потім ці часткові самооцінки складаються у відносно цілісний образ; і, нарешті, цей «Я-образ» вписується у загальну систему ціннісних орієнтацій особистості, пов'язаних з усвідомленням нею цілей своєї життєдіяльності і засобів, що необхідні для досягнення цих цілей» [6, с. 72–73].

За І. Коном, виміри, що характеризують окремі компоненти або «образ Я» в цілому, включають стійкість (стабільність або мінливість уявлення особистості про себе і свої властивості), упевненість у собі (відчуття можливості досягти поставлені перед собою цілі), самоповагу (прийняття себе як особистості, визнання своєї соціальної і людської цінності), кристалізацію (легкість або складність зміни особистістю уявлення про себе).

Згідно В. Століна, рівні самосвідомості визначені рівнями активності людини, біологічним індивідом (організмом), що одночасно є соціальним індивідом і особистістю.

Виділене ним поняття «сутність Я» і є в основі складових самосвідомості цих рівнів. «Сутність Я» породжується як ставлення до мотиву або мети релевантних їх досягненню рис-властивостей суб'єкта і визначається в самосвідомості у значеннях (когнітивний аспект) і емоційних переживаннях (емоційний аспект) [7, с. 104]. Із розширенням зв'язків особистості зі світом, перетинів різних її діяльностей, розширення її мотиваційної сфери виникає множинність «сутностей Я». Сукупність різних «сутностей Я»є цілісною картиною, що презентується у вигляді «Я-образу». На індивідуальному рівні «сутність Я» частково співпадає з самооцінкою і виконує в основному адаптивну функцію щодо діяльності суб'єкта. Але нерідко будь-яка дія може бути пов'язана одночасно з двома мотивами, що мають і позитивну, і негативну для особистості сутність; тоді виникає суперечність «сутностей Я». Ставлення особистості до себе має когнітивну і емоційну складові. Когнітивна складова «сутності Я» (емоційно-ціннісне ставлення особистості до себе) є складною і багатовимірною, оскільки складним і багатовимірним є сам об'єкт ставлення – «реальне Я» особистості. У спеціальному емпіричному дослідженні В. Століним була визначена тривимірна структура ставлення особистості до себе, яка формується за такими дуальними поділами: «симпатія-антипатія», «повага-неповага», «близькість-віддаленість».

Н. Бамбурак пропонує розрізняти два рівні самосвідомості за критерієм тих меж, в яких відбувається співвідношення знань про себе. На першому рівні таке співвідношення відбувається у межах зіставлення «Я»та»іншої людини». Спочатку деяка якість сприймається і розуміється в іншій людині, а потім вона переноситься на себе. На другому рівні співвідношення знань про себе відбувається в процесі аутокомунікації, тобто, у межах «Я і Я», Людина оперує вже готовими, сформованими знаннями про себе. На цьому, другому рівні людина співвідносить свою поведінку з тією мотивацією, яку вона реалізує.

Вищого розвитку самосвідомість на цьому другому рівні досягає під час формування життєвих планів, життєвої філософії, суспільної цінності, власної гідності [1].

М. Боришевський включає в структуру самосвідомості чотири компоненти: усвідомленість своєї тотожності і відмінності себе від решти світу, усвідомленість власного «Я» як детермінанти суб'єкта діяльності; усвідомленість своїх психічних властивостей, емоційні самооцінки; соціально-моральна самооцінка, самоповага, яка формується на основі накопиченого досвіду спілкування і діяльності [4].

На погляд Р. Бернса, терміни «образ Я» або «картина Я», які нерідко вживаються в психологічній літературі як синоніми «Я-концепції», недостатньо точно передають динамічну, оцінну, емоційну складову уявлень особистості про себе. Р. Бернс вважає за краще вживати їх для позначення лише першої, статичної, когнітивної складової «Я-концепції». Щоб підкреслити наявність іншої, оцінної складової більшість авторів вживають термін «самооцінка». Р. Бернсом зафіксоване розуміння Я-концепції як сукупності настанов»на себе». Відповідно до цього розуміння, три традиційних елементи настанови (когнітивний, емоційний і поведінковий) щодо «Я-концепції» конкретизується таким чином:

1. «Образ Я» – уявлення особистості про саму себе.

2. Самооцінка – афективна оцінка цього уявлення, яка відображає ступінь розвитку у особистості почуття самоповаги, власної цінності та позитивного ставлення до усього того, що входить в сферу її «Я».

3. Потенційна поведінкова реакція, тобто ті конкретні дії, які можуть бути викликані образом «Я» і самооцінкою [2].

При цьому самооцінка як афективна складова настанови на себе існує внаслідок того, що її когнітивна складова не сприймається особистістю байдуже, а пробуджує у ній оцінки та емоції, інтенсивність яких залежить від контексту і від самого когнітивного змісту.

К. Блага, М. Шебеку структурі Я виділяють такі компоненти: «глобальне Я», «процесуальне Я», «структурне Я» і образ світу, і розуміння його [3].

Зріла, розвинена «Я-система» обмежена і детермінована»глобальним Я». «Глобальне Я» можна назвати послом внутрішнього боку особистості. Це – центр особистості, він презентує особистісні процеси, стани, почуття, бажання, цілі тощо. «Глобальне Я» включає усі пізнавальні, емоційні, вольові функції та, одночасно, має свій образ світу, а також образ себе і саморозуміння. Структуру «глобального Я» можна уявити так:»процесуальне Я», «структурне Я», образ світу і розуміння його.

Усі складові «глобального Я» функціонально взаємозв'язані. «Процесуальне Я» – це центр переживання і усвідомлення, це внутрішній простір, в якому особистість проживає свій щоденний досвід. «Процесуальне Я» опосередковує виникнення і розвиток внутрішнього образу світу та його розуміння, а також виникнення і розвиток образу себе і саморозуміння, тобто так званого «структурного Я». Образ світу і образ себе реалізується в діяльності суб'єкта за допомогою принципу психічного віддзеркалення, яке показує різні стадії особистісного розвитку.

Інтерес цього підходу виявляється у тому, що автори у структурі самосвідомості виділяють самоповагу (під якою розуміється цілісне, відносно стійке чуттєве ставлення до себе, до своїх психічних процесів, особливостей, до своєї умілості, тобто ставлення до «загального (глобального) Я». Самоповагу важливо відрізняти від самооцінки, під якою розуміється чуттєво-забарвлене ставлення особистості до себе в різних конкретних ситуаціях і різних видах діяльності. Самооцінка може змінитися після наявного успіху або невдачі, тобто вона може змінюватися від ситуації до ситуації, тоді як самоповага залишається відносно стійкою і синтезує значну кількість минулих і дійсних моментів самооцінок. Самоповага в онтогенезі будується з окремих конкретних самооцінок і оцінок особистості іншими людьми.

Позитивна самоповага – це передумова згуртованості»глобального Я», його проживання без серйозних порушень. Зчеплене, згуртоване»Я» зуміє спланувати і організувати особистісну діяльність, підтримувати її стабільний перебіг, користуючись при цьому усіма складовими, на яких воно побудоване. Воно обробляє інформацію («процесуальне Я»), зіштовхує її із вже створеним образом світу, приблизно визначає власні сили та здібності, ґрунтуючись на образі себе і наявному досвіді («структурне Я»), ставить собі мету, враховуючи ідеал Я.

У працях багатьох психологів висловлюється ідея про зв'язок ступеня самоповаги зі змістом самосвідомості на різних рівнях. Таких рівнів, які одночасно є і стадіями, виділяється п'ять. Перший рівень пов'язаний з формуванням почуття автономності дитини, здатністю досліджувати оточення, здатністю викликати турботу про себе. Відповідно, ступінь самоповаги пов'язаний з відмінностями у бажанні досліджувати оточення, викликати турботу про себе. На другому рівні у зв'язку з розвитком соціальної активності дитини ступенем самоповаги є ступінь успішності у певних діях і в порівнянні себе з іншими. На третьому рівні у зв'язку з формуванням здатності до самоспостереження ступенем самоповаги є ступінь досягнення «Я-ідеалу». Четвертий і п'ятий рівні є альтернативними і виражають різні варіанти розвитку особистості. Четвертий рівень – рівень «Я» як інтегрованого та інтегруючого цілого. Ступенем самоповаги на цьому рівні буде ступінь, з яким особистість усвідомлює і приймає кожен із аспектів свого існування. На п'ятому рівні самосвідомість характеризується виявленням відносності меж «Я», висуненням як детермінанти руху вперед і змін, визнанням своєї обмеженості. Вимір самоповаги на цьому рівні є найбільш проблематичним і пов'язаним з відмінностями в ступені чесності щодо себе, визнанням мінливості свого «Я».

Розглянувши основні концепції самосвідомості, ми можемо визначити загальну структуру Я-концепції, місце у ній самоповаги. Отже, Я-концепція включає три компоненти: по-перше, когнітивний компонент: уявлення про свої здібності, зовнішність, соціальну значущість тощо; по-друге, емоційно-оцінний компонент: самоповага, самокритичність, любов до себе, самокритика тощо; по-третє, поведінковий (вольовий): прагнення бути зрозумілим, завоювати симпатії, повагу, підвищити свій статус, або бажання залишитися непоміченим, ухилитися оцінки та критики, приховати свої недоліки тощо. Таким чином, самоповага займає чільне місце у структурі Я-концепції особистості. Вона належить до її емоційно-оцінного компонента.

Література

1. БАмбурак Н. М. Поняття «Я-концепції» особистості у вітчизняній і зарубіжній психологічній літературі / Н. М. Бамбурак // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України «Проблеми загальної та педагогічної психології». – 2009. – Т. XI, ч. 6. – С. 12–20.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс – М. : Прогресс, 1986. – 449 с.
3. Блага К. Я – твой ученик, ты – мой учитель : кн. для учителя : пер. с чеш. / К. Блага, М. Шебек. – М. : Просвещение, 1991. – 142 с.
4. Боришевский М. И. Теоретические вопросы самосознания личности / Психологические особенности самосознания подростка / М. И. Боришевский. – К. : Вища школа, 1980. – С. 5–38.
5. Гуменюк О. Психологія Я-концепції / О. Гуменюк. – Тернопіль : Економічна думка, 2002. – 186 с.
6. Кон И. С. Открытие «Я» / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1978. – 352 с.
7. Столин В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. – М. : Изд-во МГУ, 1983. – 284 с.

УДК 159.9.016

О. В. МАТЛАСЕВИЧ
Національний університет «Острозька академія»

ХРИСТИЯНСЬКО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Ріст популярності психології характерний для більшості країн сучасного світу. Сьогодні психологія – це наука, яка не тільки пізнає, а й конструює, творить людину. Останнім часом ця думка звучить все голосніше [2]. І це закономірно, оскільки технології, що застосовуються у практичній психології, можуть серйозно змінити внутрішній світ людини, перебудувати її світосприйняття, змінити ставлення до найближчого оточення, сформувати нові та скоригувати старі форми поведінки. Ця думка знаходить своє відображення в тому, що в системі підготовки психологів, як домінуючий, визначився, так званий, рефлексивно-гуманістичний підхід (С. Ю. Степанов, І. Н. Семенов), який передбачає розвиток навиків осмислення і переосмислення стереотипів мислення (як своїх, так і майбутніх клієнтів) та їх евристичне подолання до утворення нових змістів свідомості.

Із попередніх тез логічно випливає постановка питання цілепокладання у професійній діяльності психолога, яка, у свою чергу, безпосередньо пов'язана із проблемою ціннісно-орієнтаційної системи майбутніх психологів. За результатами досліджень, представлених у праці В. Й. Бочелюка, екзистенційні цінності (вміти прощати, вміти терпіти, вміти довіряти, вміти любити, вміти вірити, бути щасливим, бути вільним), а також цінності повноти і радості життя займають останні місця в ціннісно-смисловому просторі сучасних студентів-психологів [2]. Це означає, що студенти-психологи потребують спеціального опрацьовування (уточнення, розвитку) свого ціннісно-смислового простору, усвідомлення місця і ролі в ньому професійних цінностей, на що вказує в своїх дослідженнях і Т. М. Буякас [3].

Однак, це ускладнюється тим, що у сучасній академічній психології та психологічній практиці немає єдиного погляду на природу людини, зокрема на сутність та феноменологію її особистості, джерела її активності та самоактивності. Кожна з існуючих концепцій обґрунтовує свій підхід до людини і власну психологічну практику [11, с. 35]. Це призвело до того, що виникла явна парадигмальна надлишковість. Так, Д. Д. Романовська, відповідно до багатоманіття парадигмальних координат сучасної практичної психології, визначає 44 особистісних стратегії професійної діяльності психолога, які формуються відповідно до набутих під час навчання знань і вмінь, отриманого досвіду та особистісних властивостей студентів-психологів [9].

Заявам про поліпарадигмальність в системі підготовки майбутніх психологів протиставляються спроби інтеграції психологічної науки та створення так званої інтегративної психології [4]. Наприклад, пропонується поєднати п'ять «хвиль» («кроків») розвитку уявлень про предмет психології: 1) фізіологічні акти і закономірності (психофізіологія); 2) особистість (психоаналіз); 3) поведінка (біхевіоризм); 4) вищі цінності, самоактуалізація особистості, любов, свобода, відповідальність (екзистенційно-гуманістична психологія); 5) переживання почуття самототожності, яке виходить за межі особистої самості, охоплюючи людство в цілому, Дух і космос (трансперсональна психологія). Крім означених, ідеться про шосту – «комунікативну» хвилю у психології, спрямовану на співвіднесення різних психологічних концепцій і інтеграцію психологічного знання. Завершує цю побудову сьома хвиля – інтегративна психологія, завдання

якої полягає в тому, щоб через налагодження конструктивного діалогу між представниками різних напрямів психології наблизитися до адекватного розуміння психічної реальності.

Сьогодні «чисто» біхевіористське, когнітивістське чи інше викладання психології важко собі уявити, а якщо і можна, то, за словами В. А. Юревича, тільки як систему підготовки «професійних кретинів» [13]. «Будь-який сучасний психолог – це своєрідний «стихійний інтегратор» психологічного знання, а перший крок до «горизонтальної» інтеграції психологічної науки вже давно зроблений і збережений в тому знанні, яке дають психологічні виші, в його будові і з'єднанні в мисленні кожного з психологів» [13, с. 513].

Окремо взята природничонаукова, матеріалістична парадигма не може вивчати сутність та глибинні механізми життєздійснення особистості. Психологія, яка дотримується позитивістської та гуманістичної парадигм, редукує головну суть людини, її психіку, особистість до сукупності реальностей – фізичної, фізіологічної, психофізіологічної, психологічної та соціально-психологічної. Це, на думку М. В. Савчина, неповне, спрощене, а відтак і неадекватне, бачення людини, спонукальних сил її поведінки, головних переживань і проблем, її перспективи і траєкторії завершення [11, с. 129]. Г. І. Онищенко також вказує на те, що «природа людини зазнала пошкодження – духовний початок людини у результаті перерваного зв'язку з Духом втратив свою ієрархічно вищу позицію стосовно душі і тіла; сили душі через це прийшли у розлад, породивши невідповідність розуму, почуттів і волі» [8, с. 11–12], як казав апостол Павло: «Так що не розумію, що роблю, тому що не те роблю, що хочу, а що ненавиджу, те роблю… Доброго, котрого хочу, не роблю, а зле, котрого не хочу, роблю. Якщо ж роблю те, чого не хочу: вже не я роблю те, а гріх, що живе в мені… Бідна я людина! «(Рим. 7, 15–24) [1].

Окреслені проблеми вимагають деяких конкретно-визначених орієнтирів у процесі підготовки майбутніх психологів, які б розглядали людину та її особистість цілісно, в тримерості «тіло-душа-дух», поєднували давню мудрість, теологію та сучасну науку, «бо не можна зрозуміти і пояснити психіку, рухаючись від неї до людини. Насправді психіку можна зрозуміти, рухаючись від Бога до людини як творіння Божого у світі, а відтак до психіки (душі)» [8; 10, с. 90]. Подібна позиція знаходить своє вираження в розробці концепції християнсько-зорієнтованого підходу в системі підготовки психологів. Це стало можливим завдяки новому науковому принципу – контріндукції, який полягає в тому, що наукові теорії повинні пояснювати не тільки ті факти, які накопичені в рамках власного русла, але і в рамках конкуруючих теорій [7, с. 51]. Врахування цього принципу відкрило дорогу тим напрямам, які довгий час залишалися «за межами» класичної психології, до яких відносилася і християнсько-орієнтована психологія.

Християнсько-зорієнтований підхід в системі підготовки майбутніх психологів, як і християнська психологія, базується на християнському світогляді, який виконує орієнтовану і спрямовуючу функції щодо задач психологічної теорії і практики. Однією з центральних характеристик християнсько-орієнтованого підходу у психології, представленого в роботах таких авторів, як Б. Братусь, Ф. Василюк, А. Лоргус, Б. Ничипоров, М. Савчин, Т. Флоренська, Л. Шеховцова та ін., є погляд на людину як істоту, безумовно пов'язану з Богом. Цей зв'язок трансцендентно-іманентний: Бог відкривається людині внутрішньо через її духовність, глибини особистості і, водночас, людина вибудовує з ним свої стосунки як своїм Творцем і Особистістю. Такий ракурс бачення людини, на думку Г. І. Онищенко, формує два відтінки чи полюси єдності і, відповідно, лінії аналізу. Перша лінія аналізу присвячена усвідомленню наявності образу Божого, що лежить у глибині духовності людини, дає можливість відбудовувати специфічне поняття особистості, виділяючи метафізичне ядро особистості та її Я-духовне (В. В. Зеньковський). Особистісний розвиток, таким чином, розглядається як духовне становлення людини. Відповідно до зазначеного розуміння особистості пропонуються і деякі теоретико-методичні позиції психологічної допомоги, наприклад: встановлення діалогу між Я-духовним та Я-реальним, робота з переживаннями людини – від актуальних, хворобливих до екзистенційних і духовно-теологічних [5; 12]. Друга лінія аналізу присвячена взаєминам людини з Богом і формуванням у неї образу Бога. У своїй статті А. Лоргус вказує, що психолог, як і священик, повинен пам'ятати, що для багатьох людей потрібен час, щоб усвідомити своє ставлення до Бога, що це ставлення може змінюватися і що людина сама може його формувати [6].

Сучасна християнсько-орієнтована психологія – молода галузь сучасної психології, яка витримавши деякі випробовування, в наш час плідно розвивається. Біля її витоків стояли викладачі і професори психології духовних академій і семінарій, яких не влаштовувало природничонаукове пояснення психіки (П. Д. Юркевич, М. М. Троїцький, Л. М. Лопатин, В. І. Зубовський, С. Л. Франк, В. В. Зеньковський та ін.).

Отже, концептуальні положення християнської психології можуть стати основою для створення нових освітніх підходів, орієнтованих на християнський світогляд і світосприйняття, слугувати для створення нових принципів і методів практичної роботи в психології, допомогти у вирішенні морально-етичних дилем, які часто виникають в роботі практичних психологів. Крім того, орієнтація на християнсько-орієнтований підхід в системі підготовки майбутніх психологів допоможе розв'язати проблему духовно-морального розвитку підростаючого покоління. Сьогодні концепція християнсько-орієнтованого підходу в психології розробляється у Національному університеті «Острозька академія» на базі науково-дослідної лабораторії християнської етики, психології і педагогіки.

Література

1. Біблія
2. Бочелюк В. Й. Психологія: вступ до спеціальності : навч. посібник / В. Й. Бочелюк, В. В. Зарицька. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 288 с.
3. Буякас Т. М. Основания и условия профессионального становлення студентв-психологов / Т. М. Буякас // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2005. – № 2. – С. 7–18.
4. Козлов В. В. Седьмая волна в развитии психологии / В. В. Козлов // Труды ярославльского методологического семинара. Предмет психологии. – Ярославль, 2004. – С. 185–206.
5. Колпакова М. Корни тривоги / М. Колпакова // Московский психотерапевтический журнал. – 2003. – № 3. – С. 74–85.
6. Лоргус А. Формирование и коррекция образа Бога в сознании христианина / А. Лоргус // Московский психотерапевтический журнал. – 2000. – № 2. – С. 171–181.
7. Миронова М. Н. Методологические проблемы становления христианско-православно-ориентированной психологии / М. Н. Миронова // Психология в вузе. – 2003. – № 3. – С. 46–62.
8. Онищенко Г. І. Християнськи-зорієнтована психологічна допомога сім'ї / Г. І. Онищенко // Психологічна допомога сім'ї. – К. : ГЛАВНИК, 2006. – Книга 3. – С. 3–45.
9. Романовська Д. Д. Формування особистісних стратегій діяльності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 – «педагогічна та вікова психологія» / Д. Д. Романовська. – Острог, 2013. – 19 с.
10. Савчин М. В. Духовна парадигма психології: монографія / Мирослав Савчин. – К. : Академвидав, 2013. – 252 с.
11. Савчин М. В. Методологеми психології : монографія / Мирослав Савчин. – К. : Академвидав, 2013. – 224с.
12. Шеховцова Л. Ф. Самооценка, аутентичность и любов к себе / Л. Ф. Шеховцова // Московский психотерапевтический журнал. – 2003. – № 3. – С. 87–103.
13. Юревич В. А. Интеграция психологи: утопия или реальность? / В. А. Юревич // Теория и методология психологи: Постнекласическая перспектива ТЗЗ / отв. ред. А. Л. Журавлев, А. В. Юревич. – М. : Изд-во «Институт психологи РАН», 2007. – 528 с.

УДК 159.922.8

Н. В. МИХАЛЬЧЕНКО
Миколаївський національний університет ім. В. О. Сухомлинського

ХАРАКТЕРИСТИКА ПАТРІОТИЧНОЇ РЕФЛЕКСІЇ ТА САМОСВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Входження людини у соціум передбачає усвідомлення себе в ньому, засвоєння, розвиток відносин, породжених навколишнім середовищем. Пізнання соціального життя відбувається у певній групі. Саме в ній індивід прилучається до цінностей і норм суспільства, опановує форми взаємодії і співпраці, засвоює соціальний досвід, формується як особистість.

Розуміння людиною не об'єктів, а їх властивостей і зв'язків, значущості для себе та суспільства створює умови для актуалізації соціально-психологічних механізмів розгортання цілеспрямованої взаємодії. Предметом усвідомлення є інтелектуальна, емоційна діяльність, спрямована на пізнання себе, тобто внутрішньої інформації, яка дає змогу зрозуміти, чому людина обирає певний спосіб поведінки у взаємодії із соціумом. Йдеться про самосвідомість, яка забезпечує вибір діяльності, лінії поведінки, формування стилю життя.

Самосвідомість – здатність людини безпосередньо відтворювати себе, сприймати себе збоку, рефлексувати з приводу своїх можливостей [3, с. 137]. Об'єктом самосвідомості є особистість, яка одночасно пізнає і пізнається, оцінює та оцінюється. До структури самосвідомості належать самопізнання, самооцінка, самоконтроль. Самопізнання завжди опосередковане відображенням зовнішнього світу, представленого у спільній діяльності та спілкуванні з іншими людьми. За визначенням Л. Е. Орбан-Лембрик, самопізнання – процес пізнання суб'єктом себе, своєї діяльності, внутрішнього психічного змісту [3].

Багатство самопізнання залежить від умов і можливостей об'єктивної дійсності. Обмеженість соціальних контактів та відносин, відсутність змоги отримати зворотний зв'язок, а отже і зворотну інформацію, гальмує самопізнання. Будучи результатом і передумовою самосвідомості, самопізнання до неї не зводиться: особистість може усвідомлювати себе, свої дії і не знати сутності свого «Я». Важливим у структурі самосвідомості є самооцінка. За визначенням Л. Е. Орбан-Лембрик, самооцінка – оцінка особистістю самої себе, своїх якостей, життєвих можливостей, ставлення інших до себе і свого місця серед них [3].

Адекватна рівню домагань і реальним можливостям людини самооцінка сприяє правильному вибору тактик і форм поведінки в групі. За розбіжності рівня домагань і реальних можливостей (неадекватна самооцінка) індивід починає неправильно себе оцінювати, що зумовлює його неадекватну поведінку в групі. Наслідком цього є емоційні зриви, надмірна тривожність, які негативно позначаються на групових взаєминах.

Одним із рівнів розвитку самосвідомості особистості є самоконтроль. Самоконтроль – усвідомлене, вольове управління своїм психічним життям і поведінкою відповідно з «Я-характеристиками», ментальністю, ціннісно-смисловою, мотиваційною та когнітивною сферами [4]. Здатність до самоконтролю зумовлюється вимогами соціуму до поведінки особистості та передбачає спроможність індивіда як активного суб'єкта усвідомлювати і контролювати ситуацію. Рівень самоконтролю є показником зрілості та культури особистості.

Формою самосвідомості є усвідомлення людиною власної гідності – уявлення про свою цінність як особистості [1; 2]. Підтвердження та утвердження своєї гідності сприяє успішності особистості у взаємодії з іншими людьми. Розуміння людиною власної гідності є одним із способів усвідомлення відповідальності перед собою як особистістю. І від партнерів по взаємодії гідність особистості вимагає поваги до себе, визнання за собою відповідних прав і можливостей. Завдяки почуттю власної гідності людина усвідомлює себе як індивідуальну реальність, самодостатню особистість. Люди з почуттям власної гідності щасливіші, менш невротичні, менш схильні до наркоманії та алкоголізму. Той, хто вважає себе компетентним та результативним, завжди перебуває у вигідному становищі.

Процес рефлексії поєднує смислову сферу молодшого школяра з його знаннями про себе і про світ. Зі вступом дитини до школи її самосвідомість набуває нового рівня, проявляється як внутрішня позиція [5, с. 175]. Учень починає самовизначатися як суб'єкт навчальної та виховної діяльностей. У нього формується Я-образ – результат усвідомлення глибинної суті людини, що дає змогу відрізнити себе від інших людей (такої, яка успішно, або не успішно навчається, яку хвалять чи карають, з якою хочуть або не хочуть товаришувати) [5]. У молодшому шкільному віці значно розширюється сфера соціальних контактів дитини, що неминуче впливає на її первинну Я-концепцію – сукупність настанов щодо себе.

Важливою складовою самосвідомості є рівень домагань. У молодшому шкільному віці він залежить від успіху дитини в навчальній діяльності, а також від положення в системі стосунків з однолітками. В процесі дорослішання у дітей формуються все точніші та повніші знання про свої власні якості та якості інших людей. Такий розвиток Я-образу відбувається на двох рівнях – загальному та специфічному – в соціальній, фізичній та навчальній сферах.

Важливу роль у розробці проблеми самосвідомості відіграли дослідження П. Р. Чамати [6], який показав, що в процесі спілкування, взаємодії з дорослими дитина навчається розрізняти їх якості, стани, дії, вчинки, а потім переходить до усвідомлення тих самих проявів у собі. Дитина спочатку дивиться на себе очима інших, а потім оцінює інших через пізнання себе.

Значну роль в розвитку патріотичної рефлексії відіграє високий рівень патріотичної самосвідомості людини як ідентифікації себе самої до певної нації, що можливо лише за умови наявності певної ідентифікації: спільність мови, кровна спорідненість з культурою.

Формування патріотичної свідомості та самосвідомості передбачає: виховання любові до рідної землі, до свого народу, готовності до праці в ім'я України, освоєння національних цінностей (мови, території, культури), відчуття своєї причетності до розбудови національної гідності, залучення молодших школярів до практичних справ розбудови державності, формування почуття гідності й гордості за свою Батьківщину. Усвідомлення мети діяльності, оцінка її результатів іншими людьми формують у дитини уявлення про себе як про суб'єкта діяльності, сприяють становленню самосвідомості. Власне, це «Образ Я», який складається з різнобічних уявлень про себе.

Для того, щоб реалізувати мету формування патріотичної рефлексії у дітей молодшого шкільного віку ми повинні чітко бачити сам процес становлення патріотичної самосвідомості дитини та глибоко розуміти процес усвідомлення ними змісту таких ключових понять як «національний», «патріотизм», «націоналізм», «громадянськість» тощо.

З погляду соціальної психології, рефлексія є формою усвідомлення суб'єктом (особою, спільнотою) того, як він сприймається та оцінюється іншими людьми й групами. Це передбачає шість позицій: суб'єкт, який є насправді; суб'єкт, яким він бачить себе; суб'єкт, яким він бачиться іншому, і ті самі три позиції, але з боку іншого суб'єкта. В такому розумінні рефлексія – це процес відображення суб'єктами один одного.

Як зазначала Л. Е. Орбан-Лембрик, рефлексія (лат. reflexio – звернення назад, самопізнання) – усвідомлення індивідом того, як його сприймають і оцінюють інші індивіди або спільності; вид пізнання, у процесі якого суб'єкт стає об'єктом свого спостереження; роздуми, аналіз власного психічного стану [3, с. 138].

Рефлексія починається із зосередження уваги на собі і самооцінки. Саме у молодшому шкільному віці вона набуває великого значення, з'являється як значиме новоутворення віку. За допомогою рефлексії можливо формувати високий рівень патріотичної самосвідомості через світовідчуття і світорозуміння українського народу, усвідомлення необхідності духовного росту.

Велику увагу для визначення феномену патріотичної рефлексії треба приділити ціннісним орієнтаціям молодших школярів.

Однією з суттєвих ознак психічного розвитку дитини молодшого шкільного віку є подальше становлення самосвідомості, яке виявляється у диференціації її внутрішньої структури, ускладненні змістовного наповнення та зміни функціональної ролі у процесах регуляції та саморегуляції. У структурі самосвідомості дитини молодшого шкільного віку формується три провідні компоненти: образ «Я», самооцінка та ціннісні орієнтації. Наступні три компоненти забезпечують рівень сформованості самосвідомості, яка в свою чергу є основою для формування та розвитку рефлексії. Тільки наприкінці

молодшого шкільного віку у дитини складаються рефлексивні механізми, які забезпечують подальший розвиток рефлексії та самосвідомості у підлітковому та юнацькому віці.

Патріотичної рефлексія представляє собою складний процес самооцінки рівнів розвитку таких компонентів патріотичної самосвідомості як когнітивного, емоційного, поведінкового. Кожен з цих компонентів знаходиться у взаємозв'язку і взаємообумовлює один одного, має свої показники, за якими можна оцінити рівень його розвитку. У залежності від віку молодшого школяра відбуваються поступові зміни у розвитку цих компонентів.

В процесі психічного розвитку дитини молодшого шкільного віку, відбувається становлення рефлексивних складових особистості, формується уявлення про своє «Я», відбувається ідентифікація як емоційно-когнітивний процес ототожнення суб'єкта себе з іншим суб'єктом, групою людей. У структурі самосвідомості молодшого школяра виділяються три провідні компоненти: образ «Я», самооцінка та ціннісні орієнтації. Вони є основою для формування та розвитку рефлексії. У цьому віці у дитини складаються рефлексивні механізми, які забезпечують її розвиток у майбутньому підлітковому та юнацькому віці.

Література

1. Асмолов А. Г. Классификация неосознанных явлений и категория деятельности // Вопросы психологии. – 1980. – № 3. – С. 45–53.

2. Асмолов А. Г. Личность: педагогическая стратегия воспитания // Новое педагогическое мышление / По ред. А. В. Петровского. – М. : Педагогика, 1989. – № 3. – С. 45–53.

3. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія : посібник. – К. : Академвидав, 2003. – 448 с.

4. Основы общей психологии : в 2-х т. / за ред. Л. С. Рубинштейна. – М. : Педагогика. – Т. 2. – 1989. – 323 с.

5. Савчин М. В. Вікова психологія : навч. посіб. / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. – К. : Академвидав, 2005. – 360 с.

6. Чамата П. Р. Самосвідомість та її розвиток у дітей. – К. : Радянська школа, 1965. – 234 с.

УДК 159.942.5

Л. В. МІХЕЄВА
Хмельницький національний університет

ВИЗНАЧЕННЯ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

З-поміж усіх представників світу природи тільки людині властиво перебувати в певному емоційному стані, який відображає її суб'єктивне ставлення до певного явища чи предмета на даний момент. Та іноді вони переживаються надто інтенсивно і гостро, справляючи неабиякий вплив на її діяльність. Це особливо актуально на сьогоднішній день, зважаючи на шалений темп життя, і насамперед для молоді, яка прагне бути всюди одночасно, іноді занадто гостро переживаючи невдачі у своїй діяльності або ж перебуваючи у стані стресу через навчальну діяльність. Нашу увагу привернули емоційні стани студентів ВНЗ у процесі навчальної діяльності, оскільки вона передує професійній. У цій сфері діяльності досить часто виникає низка негативних і деструктивних емоційних процесів, що згодом може справити значний вплив на фізичне та психічне здоров'я особистості. Тому актуальність даної теми не викликає сумнівів.

Мета статті полягає в аналізі та інтерпретації даних, отриманих у результаті дослідження емоційних станів, що виникають у студентів у процесі навчальної діяльності.

Аналіз джерельної бази. Питання, пов'язані з виникненням різних емоційних станів у процесі життєдіяльності людини активно розроблялись такими вченими: П. К. Анохіним, О. С. Виноградовою, К. Е. Ізардом, А. В. Крушинським, А. В. Петровським, Л. Фестінгером, Д. О. Хеббом. Проте дослідженню емоційних станів студентів у процесі навчальної діяльності уваги майже не приділялось. У цій області відчувається брак як емпіричного, так і теоретичного матеріалу, бо в даному випадку педагогіка та психологія функціонують окремо, майже не об'єднуючи свої сили у дослідженнях даного питання [1, с. 132].

Виклад основного матеріалу. Згідно з К. Е. Ізардом, емоції – відносно короткочасні переживання, які носять чітко виражений ситуативний характер, тобто пов'язані зі ставленням людей до ситуацій, що виникають, або можливих ситуацій, до своєї діяльності, до конкретних вчинків. Емоції – конкретна форма переживання почуттів [2, с. 97]. Емоції чи комплекси емоцій, які переживає людина в певний час, впливають фактично на все, що вона робить у сфері навчання, гри, праці. Коли вона реально зацікавлена в предметі, то має бажання вивчити його глибоко. Відчуваючи відразу до будь-якого предмета, вона намагається уникнути його.

Емоції людини тісно взаємопов'язані з її діяльністю: діяльність викликає різноманітні переживання у зв'язку зі ставленням до неї та її результатів. Емоції також стимулюють людину до діяльності, додають їй снаги, стають внутрішньою спонукою, її мотивами. Дуже часто різні сфери діяльності особистості супроводжують такі емоційні стани як фрустрація, стресовий стан, настрої. Великою мірою на їх протікання впливає ригідність психіки та емоційних процесів і суб'єктивне сприйняття того чи іншого подразника.

Фрустрація – це психічний стан, викликаний неуспіхом у задоволенні потреби, бажання. Стан фрустрації супроводжується різними негативними переживаннями: розчаруванням, роздратуванням, тривогою, відчаєм тощо. Фрустрація виникає в ситуаціях конфлікту, коли, наприклад, задоволення потреби натикається на нездоланні та важкоздоланні перепони. Високий рівень фрустрації призводить до дезорганізації діяльності та зниження її ефективності [3, с. 154].

Стрес – особлива форма переживання почуття. Емоційний стрес виникає в ситуаціях небезпеки, образи, сорому, загрози тощо. Далеко не завжди досягається інтенсивність афекту, стан людини при стресі характеризується дезорганізацією поведінки та мовлення, що проявляється в одних випадках в безладній активності, а в інших – в пасивності, бездіяльності в ситуаціях, що потребують прийняття рішення. Разом з тим, коли стрес виявляється незначним, він може сприяти мобілізації сил, активізації діяльності.

Тривалі емоції, які своєрідно забарвлюють на певний час діяльність людини, характеризують її життєвий тонус, називаються настроями. Дві основні риси відрізняють настрій на відміну від інших емоційних утворень. Якщо окремі емоції предметні, то настрій не предметний, а особистісний – це по-перше, а, по-друге, він не спеціальне переживання, що відноситься до якоїсь певної події, а розмитий, загальний стан. Настрій часто характеризують як радісний або сумний, глузливий або іронічний – за тим емоційним станом, який в ньому переважає. В настрої відбиваються також інтелектуальні та вольові прояви: ми говоримо, наприклад, про задумливий або про рішучій настрій. Внаслідок «безпредметності» настрій виникає часто поза свідомим контролем: ми далеко не завжди можемо сказати, чому в нас саме такий настрій. Є люди, що завжди веселі, знаходяться в підвищеному настрої, інші схильні до пригнобленого стану чи до туги, завжди роздратовані. Настрій – складний комплекс, що частково пов'язаний із зовнішніми переживаннями, частково заснований на загальному ставленні організму до визначених емоційних станів, частково залежить від відчуттів, що виходять з органів тіла [4, с. 360].

Дуже важлива риса психіки, яку неможливо обійти при вивченні емоційних станів – ригідність. У психології ригідність розуміється як нездатність особистості змінювати свою поведінку відповідно до зміни ситуації, як прихильність одного й того ж способу дії, незважаючи на те, що зовнішні умови стали іншими. Емоційна ригідність (інертність, «в'язкість» емоцій) – характеризує стан, коли в людини зберігається емоція протягом тривалого часу, хоча подія, що її спричинила, давно вже минула. Частіше за все така тривала затримка виникає щодо неприємних переживань – почуття провини, образи, злості.

Результати дослідження. Дослідження було проведене серед 64 студентів Хмельницького національного університету гуманітарно-педагогічного факультету спеціальностей «Філологія (Українська мова)» (ФУМ), «Здоров'я людини» (ЗЛ), «Професійна освіта» (ПО) і «Технологічна освіта» (ТО), серед них по 32 респондента чоловічої та жіночої статей. Середній вік досліджуваних – 19 років. Також відзначимо, що всі респонденти з числа студентів спеціальності «Філологія (Українська мова)» жіночої статі, а 60% студентів спеціальності «Здоров'я людини» – чоловічої.

Перша методика, використана нами в процесі збору даних – САН, є різновидом опитувальників станів і настроїв, що розроблена В. А. Доскіним, Н. А. Лаврентьєвою, В. Б. Шарай та М. П. Мірошніковим у 1973 р. [5, с. 141–145]. САН знайшов широке застосування при оцінці психічного стану хворих та здорових осіб, психоемоційної реакції на навантаження, для виявлення індивідуальних особливостей і біологічних ритмів психофізіологічних функцій. Досліджуваним треба було оцінити свій стан на даний момент за допомогою таблиці, що складалася з 30 пар полярних ознак. Так, перша пара ознак «Самопочуття хороше – самопочуття погане» показала нам, що 64% опитаних почуваються добре, 6% – погано, а 30% студентів утрималися від однозначної відповіді, не змігши описати свій стан. Нами також було визначено, що 47 респондентів на час проходження методики САН мали хороший настрій (згідно з результатами аналізу відповідей на твердження «Хороший настрій – поганий настрій»), 5 студентів – поганий, а для 12 досліджуваних це питання виявилось важким для оцінки в числовому показнику. Також хочеться відмітити, що 69% молодих людей під час навчальної діяльності почуваються життєрадісно (12-та пара ознак – «Життєрадісний – похмурий»), лише 6% – похмуро і 12 чоловік не обрали жодного варіанту відповіді.

За тестом «Диагностика склонности к стрессам» було встановлено, що всі респонденти знаходяться в зоні переходу до типу А – зона «ураженості» стресові. Найбільше стресових станів відчувають на собі під час навчального процесу філологи. Крім того, усім студентам характерна висока вимогливість до себе: питання тесту «Чи докладаєте Ви усіх зусиль, щоб перемогти у грі, спорті та ін. ?» набрало найбільше позитивних відповідей (47 з 64). Більшість студентів відзначили, що їм доводиться часто поспішати, щоб встигнути зробити всі їхні справи. А, як нам відомо, цейтнот часу ніколи не призводить до позитивного емоційного стану – навпаки, змушує нервувати, переживати, погано впливає на ефективність рішень. Крім того, страждає також і соматична система організму – постійне напруження і поспіх призводять до невротичних і серцевих хвороб у старшому віці.

Наступна методика, за допомогою якої був зібраний емпіричний матеріал для аналізу та інтерпретації – «Самооцінка психічних станів» (за Айзенком) [6, с. 120]. Вона складається з 40 тверджень, що описують різноманітні психічні стани – тривожність, фрустрацію, агресивність та ригідність. Дані, отримані за результатами опрацювання методики, наведені в таблиці 1. Максимальний результат за кожною шкалою – 20 балів.

Таблиця 1

Середнє арифметичне з 4 груп питань
(методика Айзенка «Самооцінка психічних станів»)

Назва спеціальності	Середній бал за кожну групу питань			
	I (тривожність)	II (фрустрація)	III (агресивність)	IV (ригідність)
ФУМ	10,5	9,2	10,8	12,1
ЗЛ	6,6	6,9	10,0	9,3
ТО	8,8	7,4	10,0	11,8
ПО	6,6	4,7	7,9	10,0

Обробка відповідей респондентів за першою шкалою («Тривожність») показала, що тривожність у молодих людей середнього рівня, допустима. Проте багато студентів вказали в опитувальниках, що турбуються про реальні та уявні неприємності (67% опитуваних), 61% опитуваних любить копирсатися у власних недоліках, а 58% досліджуваних дуже важко переносять час очікування чого-небудь.

Шкала № 2 («Фрустрація») виявила, що стан фрустрації має місце в процесі навчальної діяльності студентів і що спостерігається середній рівень фрустрації. 50 респондентів з 64 дали позитивну відповідь на твердження анкети: «Іноді в мене буває стан відчаю», а 45 опитаних відчувають розгубленість перед труднощами.

Згідно зі шкалою агресивності (шкала № 3), досліджувані переважно мають середній рівень агресивності, що, зазвичай, обумовлене невмінням спрямувати агресію в русло діяльності або на неживі предмети. Несподіванкою для нас стала 4 шкала «Ригідність»: 52 студенти зазначили у відповідях, що їм важко змінювати звички, а 48 опитуваним доволі важко переключати увагу. Можливо це пов'язано зі страхом невдачі в разі зміни чого-небудь або з природною впертістю.

Висновки. Отже, в результаті проведеного дослідження емоційних станів студентів в процесі навчальної діяльності, аналізу та інтерпретації отриманих даних, нами було визначено, що у студентів переважає хороший настрій і хороше самопочуття під час занять в університеті. Але, незважаючи на це, молодим людям також притаманна ригідність психіки, тривожність та стресові стани. Можна припустити, що вони є загальними властивостями психіки досліджуваних і не надто залежать від настрою в той чи інший момент. Також можна говорити про відповідальне ставлення студентів до навчального процесу і прагнення досягти доволі високих результатів у цій сфері діяльності, але нерозвиненість деяких психічних процесів (ригідність психіки, низька здатність до швидкого переключення уваги) не дозволяють навчатись легко та із задоволенням. Ось тоді молоді люди впадають у стан фрустрації, немотивованої агресії та відчувають на собі наслідки стресової реакції. Зрозуміло, що емоційні стани в процесі навчальної діяльності студентів вимагають подальших наукових досліджень, але вже з ширшим застосуванням експериментальних методів.

Література

1. Павелків Р. В. Загальна психологія : підручник / Р. В. Павелків. – К. : Кондор, 2009. – 576 с.
2. Изард К. Э. Психология эмоций / К. Э. Изард. – СПб. : Питер, 1999. – 464 с.
3. Винославська О. В. Психологія : навч. посіб. / О. В. Винославська. – К. : ІНКОС, 2005. – 207 с.
4. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів (3000 слів) / [В. Б. Шапар, В. О. Оліфірн, А. С. Куфлієвський та ін.] ; під ред. В. Б. Шапара. – Х. : Прапор, 2009. – 465 с.
5. Доскин В. А. Тест дифференцированной самооценки функционального состояния / В. А. Доскин, Н. А. Лаврентьева, М. П. Мирошников, В. Б. Шарай // Вопросы психологии. – 1973. – № 6. – С. 141–145.
6. Айзенк Г. Новые IQ тесты. / Г. Айзенк. – М. : ЭКСМО, 2003. – 189 с.

УДК 159.942

Л. В. ПАСТУХ
Хмельницький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

СЕНЗИТИВНІСТЬ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ ЯК ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Постановка проблеми. Завдання, які сьогодні стоять перед навчальними закладами щодо якості освіти, потребують забезпечення психологізації навчально-виховного процесу. Тому особливої гостроти набирає питання ефективності та результативності діяльності практичних психологів і, відповідно, вивчення особистісних чинників, які впливають на підвищення якості надання психологічних послуг.

У цьому контексті потребують окремої уваги ті особистісні якості, які допомагають практичному психологу виявляти, фіксувати, інтерпретувати прояви психічного стану іншої людини, а також бути чутливим до власних відреагувань на поведінку клієнта Отже, йдеться про наявність у психолога високого

рівня чутливості (сензитивності), яка, як зазначає А. Л. Журавльов, є основою соціально-психологічної спостережливості [2].

Водночас, попри всю актуальність сензитивності особистості як професійно важливої якості практичного психолога, питання її сутності, формування та розвитку досліджено недостатньо. Це зумовило *мету* нашої роботи – проаналізувати основні підходи до визначення сутності поняття сензитивності особистості.

Виклад основного матеріалу. Аналіз публікацій показав, що безпосередньо проблема сензитивності особистості не розроблялася науковцями. Разом з тим, у наукових дослідженнях розглядались питання, що висвітлювали окремі аспекти зазначеної проблеми.

Ми виявили, що ще в 30-х рр. XX ст. були ініційовані дослідження точності та адекватності міжособистісного сприймання, які до кінця 40-х – початку 50-х рр. стали відомі під назвою досліджень **міжособистісної сензитивності.**

В цей період швидкими темпами спостерігалось поширення тренінгів соціальної сензитивності. Особливої популярності набуло вивчення «предикативної емпатії». Учасники досліджень фіксували свої відповіді в особистісних опитувальниках, а потім намагались спрогнозувати, як на ці ж питання дадуть відповіді інші респонденти. Відсоток»відгаданих» відповідей вважався показником розвитку емпатії. Простота процедури і очевидність механізмів інтерпретації зробили цей метод поширеним, а терміни «соціальна сензитивність» і «емпатія» почали використовувати як синоніми [1].

Середина 50-х рр. вважається науковцями кризовою для досліджень міжособистісної сензитивності. В цьому контексті знаковими роботами стали Л. Кронбаха. Досліджуючи сензитивність він показав, що інтерпретувати ступінь подібності оцінок, які виставляли піддослідні, з критеріями як показник точності їх сприймання станів інших людей не зовсім є виправданим, оскільки подібність/відмінність в більшій мірі залежать від вираженості, гало-ефекту, ефекту поблажливості і адекватності стереотипів, ніж від здібностей диференціювати конкретних людей за тими чи іншими параметрами.

Відродження зацікавленості до проблематики міжособистісного сприймання (сензитивності) спостерігаємо на початку 80-х рр. Науковці вважають, що зумовлено тим, на той час вдалось розробити методики досліджень, які обмежували вплив артефактів Кронбаха (замість шкал прямого оцінювання почали активно використовувати ранжування і парні порівняння, а замість додавання відхилень почали застосовувати кореляцію). Окрім цього, в цей період активізувались емпіричні дослідження соціального інтелекту, складовою частиною якого стали розглядати соціальну чутливість.

Аналіз теоретичних доробків науковців показав, що на сьогодні немає одностайності в підходах до розуміння сензитивності особистості. Серед сучасних напрямів досліджень сенситивності можна відмітити декілька різних підходів до розуміння цього феномену.

По-перше, *сензитивність особистості* досліджують у контексті вивчення *властивостей, якостей темпераменту* (Б. Г. Ананьєв, С. Д. Максименко, В. С. Мерлін, А. В. Петровський, Б. М. Теплов та ін.).

По-друге, *сензитивність* розглядають як один із основоположних *факторів* (разом із соціальною перцепцією, соціальною пам'яттю та соціальним мисленням) *соціального* чи *емоційного інтелекту* (Дж. Гілфорд, Д. Гоулман, І. О. Іванова, Ю. М. Ємельянов, М. К. Тутушкіна та ін.).

По-третє, ряд науковців розглядає *сенситивність у рамках вивчення комунікативних здібностей і комунікативної компетентності* (В. В. Артемчик, Г. Х. Бакірова, Ю. М. Ємельянов, Г. Сміт, Д. Хаймс та ін.).

По-четверте, концептуальні погляди на *сензитивність* у *контексті дослідження сензитивних періодів* подані у працях Л. С. Виготського, Н. С Лейтеса, В. Е. Чудновського, О. В. Запорожця та ін.).

Необхідно зазначити, що частина науковців звертає увагу на *сензитивність* в контексті дослідження *професійно-важливих якостей особистості* (Н. О Амінов, О. О. Бодалев, І. В. Дубровіна, Р. Б Кеттелл, Н. В. Чепелєва та ін.).

Нами було виявлено трактування досліджуваного феномену, яке за змістом кардинально відрізняється від всіх вищезазначених; коли сензитивність розглядається, як характерологічна особливість людини, яка проявляється в підвищеній чутливості до подій, що відбувається з нею і зазвичай супроводжуються підвищеною тривожністю, побоюванням нових ситуацій, людей, усякого роду іспитів та ін. надмірної (хворобливої) чутливості (С. Ю. Головін, В. Б. Шапар та ін.).

Щодо останнього зазначимо, що в своїх дослідженнях сензитивності ми виходимо з розуміння того, що не слід змішувати сензитивність з алергічною зверхчутливістю і хворобливістю світосприйняття. На нашу думку, сензитивна особистість – це перш за все психічно здорова особистість, здатна до прийняття оптимально відповідних ситуації творчих рішень; людина, яка отримує позитивні емоції, радість від спілкування з людьми. При цьому сензитивність є тією особистісною якістю, яка є основою соціально-психологічної спостережливості і сприяє більш точному оцінюванню та розумінню стану інших людей і, забезпечує успішність у спілкуванні, фаховій діяльності.

Висновки. Узагальнюючи аналіз теоретичних підходів до проблеми сензитивності, зазначимо, що феномен сензитивності не досліджувався психологами-науковцями цілісно, а фрагментарно розглядався в контексті вивчення різних аспектів розвитку соціального, емоційного інтелекту, професійно-важливих якостей особистості, показників темпераменту, сензитивних періодів розвитку особистості та ін.

Література

1. Самекин А. С. Возрастная динамика точности и адекватности межличностного восприятия : автореф. … дис. канд. наук / А. С. Самекин. – М., 2011. – 28 с.
2. Социальная психология / под ред. А. Л. Журавлева. – М. : ПЕР СЭ, 2002. – 351 с.

УДК 159.9.019.4+159.922.8

Т. О. ПЕРЕВОЗНЮК
Донецький національний технічний університет

СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ВЗАЄМОДІЇ СТУДЕНТІВ І ВИКЛАДАЧІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Процеси взаємодії студентської молоді й викладачів у вищих навчальних закладах – надзвичайно важлива тема як для сучасного українського суспільства в цілому, так і для особистості кожного майбутнього фахівця. У наукових працях підкреслюється, що на жаль в багатьох науково-педагогічних колективах вищих навчальних закладів існують значні недоліки виховного характеру, які гальмують духовний розвиток студентів [1]. Саме тому, дослідження причин невідповідності рівня взаємодії студентів і викладачів запитам суспільства покликане сприяти створенню сприятливих умов для підготовки всебічно розвинених, фізично і психічно здорових, духовно багатих членів суспільства.

Метою статті було обрано вивчення проблем взаємодії студентів і викладачів при аудиторній роботі у вищих навчальних закладах.

Відповідно до мети, у статті вирішуються наступні **завдання:**

1) проаналізувати особливості взаємодії студентів і викладачів у вищих навчальних закладах;
2) показати роль індивідуального підходу у взаємодії студента і викладача;
3) виділити основні принципи взаємодії студентів і викладачів у вищих навчальних закладах.

Протягом XX століття в освіті відбувається пошук нових шляхів для забезпечення найбільш ефективного співробітництва у різних напрямках навчально-виховної, науково-дослідницької діяльності, оскільки у взаємній співпраці «викладач-студент» відкриваються шляхи до самовдосконалення, самовиховання, самодисциплінованості, самоорганізації. Процес навчання є складним і багатогранним. Він не обмежується тільки передачею знань, набутих викладачем в процесі своєї науково-педагогічної діяльності. Адже «навчання – упорядкована взаємодія педагога з учнями, яка спрямована на досягнення поставленої мети» [2, с. 292], на чому також наголошують С. Гончаренко, І. Зязюн, Т. Ільїна та інші науковці.

Спільна діяльність викладача з групою є тим важливим фактором, який визначає ефективність їхньої взаємодії на основі етичних норм і правил. Для досягнення позитивного результату у взаємовідносинах зі студентською аудиторією важливо продумати насамперед питання її організації. У соціальній психології спільна діяльність визначається як організована система активності індивіда, спрямована на створення об’єктів матеріальної та духовної культури. Така діяльність неможлива без контактів між людьми з обміну інформацією, думками, оцінками, почуттями тощо, її важливою рисою є спільна мета та передбачення результату, який відповідав би загальним інтересам і сприяв реалізації потреб кожного з індивідів, які починають взаємодіяти. При цьому важливо спланувати та врахувати «доробок» кожного в кінцевому результаті.

Характерним для багатьох викладачів є сприйняття студента як пасивного інженерно-технологічного механізму, котрий піддається впливу за допомогою зовнішніх механізмів і не дає змоги розкритися студенту як особистості з усіма її індивідуально-психологічними особливостями, обмежує його свободу дій, принижуючи таким чином її гідність як людини. За таких умов студент не повною мірою відчуває себе рівноправним членом суспільства у загальнолюдському вимірі за умови, що головною цінністю на землі є людина. Сьогодні ж стоїть питання, щоб студента зробити повноцінним, повноправним і рівноправним учасником навчально-виховного процесу, де б він мав можливість проявити і розкрити весь свій природно закладений потенціал. І це можливо тільки за умови встановлення рівноправних, партнерських взаємовідносин між викладачем і студентом, де суб’єкти навчально-виховного процесу зі своїми індивідуально-психологічними особливостями знаходять порозуміння у виконанні одного і того ж завдання.

Для того, щоб побудувати співпрацю між викладачем і студентом на психологічних засадах, необхідно володіти високою педагогічною майстерністю, яка б забезпечила правильність у виборі підходів до кожного студента. Одним із найбільш ефективних є індивідуальний підхід, який дасть можливість всебічного встановлення рівноправних зв’язків між викладачем і студентом. Індивідуальні передумови успішної педагогічної діяльності є визначальними в суб’єктних відносинах навчально-виховного процесу.

Індивідуальний підхід передбачає діалогічність у взаємодії, а не монологічність. Саме в діалозі кожен із учасників взаємодії має можливість «розкритись», адже відсутність діалогу часто є однією з причин, яка не дозволяє студенту досягти високих успіхів у навчанні, а в подальшому і в професійній діяльності. У випадках, коли вдається досягти такої високої довіри один до одного, дуже важливо не втратити її тому, що в майбутньому дуже важко, а можливо, і неможливо таку довіру заслужити. Тут уже виступає інша складова взаємодії між викладачем і студентом – моральний аспект.

У навчально-виховному процесі відбувається формування морально-етичних якостей особистості студента, тобто певних складних психічних утворень особистості, почуттів і переконань. Засвоєння моральних норм і правил поведінки як викладачем, так і студентом у процесі їхньої взаємодії формує моральну культуру взаємовідносин, що необхідно як окремому громадянину, так і суспільству в цілому [3].

Виділимо основні принципи взаємодії студентів і викладачів.

1. Принцип мотивації.

Викладачі знають, що вивчення студентом матеріалу і пам'ять тісно пов'язані з мотивацією до навчання. Студенти вивчатимуть те, що вони хочуть знати, і матимуть труднощі в засвоєнні матеріалу, який їм не цікавий. Студенти вчаться весь час то вони вивчають крок степа в новому танці, то ієрархію у виші, то стратегію футболу то інші більш менш складні речі. На їх поведінку впливають різним чином мотиви страху (негативні) і надії (позитивні). Коли переважають негативні мотиви, студенти старанно працюватимуть, проте лиш в тому разі, якщо це єдиний шлях уникнути небажаних наслідків. Якщо є інші шляхи виходу з цієї ситуації, вони віддадуть перевагу їм і згають свій час на винахід різних способів обману викладача (жалісні розповіді про тягарі свого життя, складання шпаргалок тощо).

Необхідно створювати демократичну обстановку в аудиторії, щоб звести до мінімуму негативні мотиви до навчання, замінити їх на позитивні.

2. Принцип оцінки як мотивації до вивчення предмета.

Незважаючи на різні орієнтири перебування студента в навчальному закладі, оцінки для нього є досить важливими. Оцінки – це експертне підбадьорення досягнень студентів у навчанні, вони важливі для його продовження, для майбутнього працевлаштування, мають значення для їхніх батьків, товаришів тощо. Оскільки оцінки важливі для них, багато студентів вивчатимуть те, що необхідно, щоб отримати добрі бали. Якщо викладач засновує свої оцінки на запам'ятовуванні деталей, вони їх запам'ятають до іспиту, якщо вони вважають, що оцінки засновані на їх здатності інтегрувати і застосовувати принципи, вони спробують це зробити. Використання оцінок як загрози може призвести швидше до ухиляння від навчання, а ніж до виникнення інтересу до предмета.

3. Допитливість.

Хоча заохочення і покарання дуже часто стимулюють процес вивчення дисциплін, проте революційні відкриття в цій галузі полягають у визнанні факту, що люди цікаві і допитливі. Вони шукають нового досвіду, їм подобається пізнавати нове, вони знаходять задоволення у вирішенні завдань, удосконаленні своєї майстерності (наприклад, у вивченні комп'ютера, іноземної мови і так далі), у здобутті компетентності в чомусь. Допитливість є важливим мотивом у вивченні навчальних дисциплін. Тому завдання педагога – збудити допитливість студентів і використовувати її як мотив навчання. Для цього можна перш за все задавати питання. Більшість дослідників вважають, що задавати питання в процесі викладання важливіше ніж давати твердження про факти.

4. Компетентність.

Люди отримують задоволення від того, що вони добре роблять свою справу. Викладач допомагає студентам встановити стандарти в навчанні, до яких вони прагнутимуть. Для студента важливо відчувати почуття впевненості в своїх знаннях. Досвідчений педагог переконає студента в тому, що його ефективність в навчанні результат власних зусиль і здібностей. Сам викладач також має свої власні стандарти у викладанні, він бажає добре знати свій предмет і постійно прагне до поліпшення його викладання. Це змушує його переробляти свої лекції час від часу, щось читати, оскільки це є його внутрішньою потребою в самовдосконаленні.

5. Мотив прихильності.

Його пов'язують з відчуттями студента стосовно викладача. Дуже багато викладачів хочуть, щоб студенти їх любили. При цьому багато хто з них страждає від конфлікту між необхідністю ставити заслужено погані оцінки і потребою в тому, щоб їх всі любили. Цей конфлікт в основному властивий жіночій половині викладачів. Багато студентів мають елементи конфліктної поведінки. Деякі з них виражають незгоду з викладачем не на раціональній основі, а просто як вираження емоцій. Відповідно, студентська апатія при вивченні курсу може представляти ірраціональне вираження обурення тим, що потрібно щось робити в процесі навчання.

Висновки:

1. Індивідуальний підхід забезпечує ефективність підготовки молодої людини до будь-яких умов у процесі своєї життєдіяльності. Взаємовідносини викладача і студента повинні бути наповненні професійною цілеспрямованістю, забезпеченні високою мораллю і духовністю.

2. Формування взаємовідносин студента і викладача – складний навчально-виховний процес, який потребує знань, умінь, досвіду, високої педагогічної майстерності, якої на сьогодні не вистачає багатьом викладачам, особливо викладачам вищих технічних навчальних закладів. Врахування психолого-педагогічних підходів та принципів викладачем дасть можливість вирішувати цілий ряд аналогічних завдань які вписуються в єдину складову гармонійного розвитку особистості, а саме: взаємин людини з природою, суспільства та довкілля.

3. Головним завданням усіх рівнів навчально-виховних закладів є наповнення освіти і науки високодуховними принципами, які б сприяли розвитку кожної особистості і суспільства в цілому.

Література

1. Алексєєва-Вовк М. І. Основні поняття теорії і практики соціалізації сучасних студентів / М. І. Алексєєва-Вовк // Проблеми освіти. – Вип. 53. – К. : Міністерство освіти і науки України, 2007. – С. 71–79.

2. Коваль П. М. Психолого-педагогічні чинники педагогічної дії в системі вчитель-учень, викладач-студент / П. М. Коваль // Збірник наукових праць. – 3 Вип. – П. – 2011. – С. 143–148

3. Підласий І. П. Педагогіка. Новий курс : посібник для студентів пед. вузів : у 2 кн. / І. П. Підласий. – М. : Гуманітар. вид. центр «ВЛАДОС», 2009. – Кн. 1: Загальні основи. Процес навчання. – 576 с.

4. Садова І. І. Соціально-психологічні чинники виникнення педагогічних конфліктів : зб. наук. пр. інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – Т. VIII, част. 8. – К., 2006. – С. 245–250.

УДК 159.922.8

Р. П. ПОПЕЛЮШКО
Хмельницький національний університет

РОЛЬ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА У ВИХОВАННІ В СТАРШОКЛАСНИКІВ ГУМАНІСТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ

Основний розділ. Зміни, які відбулися у нашій країні, спричинили переоцінку колишніх цінностей і моральних орієнтацій. Різноманітні партії, фракції, організації, релігійні концепції, національні об'єднання пропагують свої, нерідко протилежні одна одній цінності. Спостерігається також не виправдана поспішність у запереченні традиційних цінностей, які складалися віками у суспільстві. В результаті велика кількість молоді потрапила у нову систему суспільних і міжособистісних відносин. Значне місце у структурі ціннісних орієнтацій посідають гуманістичні цінності, в основі яких є ставлення до людини та продуктів її діяльності.

Однак реалії сьогоднішнього життя, ринкові орієнтування, які ґрунтуються на законах попиту і пропозицій, інколи не тільки не сприяють, але й деформують саме поняття гуманістичні цінності. Такі явища породжують надмірний раціоналізм, практицизм, деформують моральні якості особистості. У зв'язку з цим виникає гостра потреба у зосередженні зусиль усіх соціальних інститутів на пропаганді та утвердженні гуманістичних цінностей. Вагома роль у цьому процесі належить навчальним закладам. У силу своєї специфіки вони покликані посприяти тому, щоб гуманістичні ідеї стали ціннісними орієнтаціями старшокласників.

У класичній педагогіці ідеї гуманістичного виховання активно розроблялись такими відомими науковцями як В. Сухомлинський, Г. Ващенко, Ж. Руссо, К. Ушинський, П. Блонський, П. Каптерєв та інші. А в психології найбільше займалися розробкою положення про особистість як суб'єкт життєдіяльності А. Маслоу, І. Бех, М. Бердяєв, Р. Берн та інші.

Проте, незважаючи на особливу значущість цієї проблеми, в силу різних як об'єктивних, так і суб'єктивних обставин, вона ще не знайшла достатнього висвітлення у вітчизняних психологічних дослідженнях.

Загальновідомо, що гуманізм передбачає таке ставлення до людини, яке перейняте турботою про її благо, повагою до її гідності, людяності. В умовах реформування освіти в Україні особливо проникливо звучать слова К. Ушинського про те, що «найголовніше завжди залежатиме від особи безпосереднього вихователя, що стоїть віч-на-віч з вихованцем» [4, с. 87]. Формування творчої, достатньо самореалізованої особистості майбутнього вчителя – головне завдання педагогічної освіти, розв'язання якого значною мірою залежить й практичного психолога, який працює у навчальному закладу. Він постає в ролі «вчителя вчителів», психологічні діяння якого позначаються не лише на особі старшокласника, а й опосередковано через діяльність майбутнього вихователя на особистостях дітей. Зайшовши в клас до старшокласників, практичний психолог повинен зважати на те, що тут навчається майбутнє освіти і педагогіки.

Одним із чинників гуманізації навчального процесу в навчальному закладі є, на наш погляд, високий рівень психологічної компетентності практичного психолога, який є складовою його загальної психологічної культури. Встановлено, що недостатній рівень психологічних знань є причиною багатьох помилок і упущень практичного психолога. Сюди відносяться і перебільшення ролі пам'яті у процесі навчання поряд з недооцінкою мислення, і недемократичний стиль спілкування, який є причиною різноманітних ускладнень у взаєминах з вихованцями, і наявність стереотипів у сприйманні та оцінюванні тих, хто навчається [2].

Незаперечним фактором є й те, що психологічна компетенція практичного психолога є наслідком його психолого-педагогічної освіти та самоосвіти, ментально-духовного осягнення соціального досвіду і власного життєвого надбання у стосунках із оточуючим світом. Водночас встановлено, що психологічна компетентність практичного психолога потребує суттєвого збагачення і коригування в двох напрямках. По-перше, підвищення рівня психологічних знань, про педагогічну діяльність, особистість педагога і особистість того, хто навчається. По-друге, формування операційних сторін професійного мислення

педагога і, перш за все, професійного самоаналізу і соціально-перцептивних здібностей. Психолого-педагогічної підготовки студентської пори недостатньо, а психологічний досвід сам по собі не підвищує рівень психологічної компетентності практичного психолога. Задля цього у спеціаліста має бути цілком усвідомлена позитивна мотивація самоосвіти в галузі психологічних знань [2].

Зауважимо, що провідною для практичного психолога є орієнтація на головну мету за гармонійної узгодженості всіх інших: гуманізації діяльності, гідного самоутвердження, доцільності засобів, врахування потреб учнів. Лише за умови почуття відповідальності перед майбуттям, усвідомлення мети і великої любові до людей починає формуватися професійна майстерність практичного психолога.

Професійно-етична культура психолога відображає єдність процесу створення професійно-етичних цінностей і процесу засвоєння цих цінностей. Професійно-етична культура практичного психолога представляє систему якостей, які є регулятором соціально-педагогічних відносин. Водночас професійно-етична культура виконує і нормативну функцію. Показниками наявності професійно-етичної культури можуть бути певні якості, особливості і поведінка, узгоджені вимогами професійно-етичного кодексу чи правил [1].

З огляду на це, формування всебічно розвиненої особистості майбутнього фахівця вимагає здійснення цілеспрямованої виховної роботи в різних напрямах: моральному, правовому, антинаркогенному, трудовому, економічному, естетичному, фізичному та ін. Реалізація змісту і завдань кожного з означених напрямів передбачає врахування специфіки майбутньої професійної діяльності фахівців, необхідних для цього людських і професійних якостей. Змістом професійної діяльності практичного психолога є виховання моральних якостей у старшокласників. А моральне виховання, як відоме у педагогічній науці, є виховною діяльністю навчального закладу, яка спрямована на формування у старшокласників стійких моральних якостей, потреб, почуттів, навичок і звичок поведінки на основі ідеалів, норм і принципів моралі, участі у практичній діяльності [1].

Аналіз моральних якостей, які необхідно формувати у старшокласників, вимагає врахування їх впливу на майбутню професійну діяльність та поведінку суб'єкта, їх взаємодію і здатність до взаємодоповнення та взаємозбагачення. Наявність різних за функціями моральних якостей є своєрідним механізмом поєднання моральної свідомості і поведінки особистості. З огляду на це дослідники (Н. Єфременко, Я. Іванова, Н. Монахов) [3] визначили п'ять основних груп моральних якостей:

– світоглядна переконаність, цілеспрямованість, обов'язок, гуманізм, патріотизм, інтернаціоналізм, які в сукупності забезпечують громадянську спрямованість. Саме ці якості забезпечують зміст соціальних цінностей;

– моральні якості, спрямовані на досягнення поставлених цілей: ініціативність, наполегливість, самостійність, обов'язковість тощо. Вони пов'язані з моральною свідомістю, яка керує і коригує їх вияв;

– витримка, стриманість, ввічливість, володіння собою. Ці якості допомагають контролювати і гальмувати негативні прояви у поведінці;

– діловитість, уміння вибудовувати моральний досвід особистості. Ці якості певною мірою допомагають швидше досягати мети і зосередити увагу переважно на змісті вчинків;

– здатність до самооцінки, самокритичність, вимогливість до себе, справедливе ставлення до інших. Усе це сприяє самовдосконаленню і створенню позитивної моральної сфери подальшого розвитку особистості.

В свою чергу зауважимо, що ефективність морального виховання визначають такі чинники: створення у навчальному закладі психологічного клімату поваги до моральних норм, правил людського співжиття; відповідність змісту морального виховання його меті й рівню морального розвитку старшокласників, особливостей їх майбутнього фаху; своєчасне вжиття виховних заходів, акцентування уваги на запобіганні аморальним явищам в учнівському середовищі; підтвердження декларованими психологами моральних принципів їх моральною практикою, яка б відповідала найвищим критеріям моральності [5].

Звичайно, професійно-психологічна діяльність передбачає взаємодію всіх її суб'єктів. Тому педагогічне середовище не однозначне і в ньому не завжди є умови для реалізації таких основ людського спілкування, як взаєморозуміння, взаємодопомога та справедливість, що може породжувати причини виникнення конфліктних ситуацій. Значна роль у попередженні та подоланні конфліктів між усіма суб'єктами педагогічної діяльності належать саме практичному психологу. Самопочуття, переживання, формування самооцінки учня перебувають у прямій залежності від особливостей взаємодії практичного психолога із учнями, від стилю психологічної діяльності, від того які засоби, способи, прийоми використовуються практичним психологом у процесі діяльності і спілкування, і від того, які групи цінностей закладені у змісті його професійної діяльності:

– цінності, які відображають специфіку професійної діяльності, альтруїстичного характеру (допоможи іншому, який потребує твоєї підтримки, чи слабозахищеній людині);

– цінності етичної відповідальності перед професією (практичний психолог захищає гідність і цілісність професії, дотримується та примножує етичні принципи, норми, знання і місію роботи психолога, яка, як і інша галузь знань, перебуває у процесі постійного розвитку і збагачення тощо);

– цінності, пов'язані з потребами самореалізації, самоствердження і самовдосконалення особистості практичного психолога та досягнення професіоналізму діяльності.

Принцип демократизації в освіті передбачає організацію діяльності навчальних закладів на правових, громадсько-державних засадах, відкритих для батьків і громадськості, в яких забезпечується свобода слова, право вибору учнями поглибленого вивчення навчальних дисциплін, створюються всі умови для вільного переходу учнів до навчальних закладів країн Європи і взаємного визнання атестатів про середню освіту.

Таким чином, усі вище висловлені думки дають підставу зробити **висновки** про те, що використання провідних принципів організації освітнього процесу: гуманізації, гуманітаризації та демократизації поряд із класичними дидактичними та методичними принципами є необхідною передумовою ціннісного підходу до організації навчально-виховного процесу у школах України, який сприяє забезпеченню можливостей найбільш повної самореалізації кожної молодої особистості в усіх сферах життєдіяльності, у тому числі і в опануванні обраної професії на рівні вимог постіндустріального суспільства XXI ст. Перспективу наших досліджень ми вбачаємо у розробці психологічних умов впливу практичного психолога на виховання гуманістичних цінностей у старшокласників.

Література

1. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник / А. І. Кузьмінський. – К. : Знання, 2005. – 486 с.

2. Кушнір В. Особливості гуманістичного аспекту педагогічного процесу / В. Кушнір // Соціальний педагог. – 2006. – № 3. – С. 27–28.

3. Лопатинська В. Гуманістичні цінності підлітків / В. Лопатинська // Світло. – 2002. – № 4. – С. 58–60.

4. Основи педагогічної майстерності : навчально-методичний посібник / Е. І. Федорчук, Т. І. Конькова, В. В. Федорчук, В. О. Заремба ; за заг. ред. Е. І. Федорчук. – Кам'янець-Подільський : АБЕТКА, 2006. – 240 с.

5. Руссо Ж. Ж. Еміль, або про виховання. – М., 1971. – С. 230–236.

УДК 159.9

Ю. В. ПОПИК, Н. Ю. РОЗДОБУТЬКО
Хмельницький національний університет

ОСОБЛИВОСТІ СТАТЕВО-РОЛЬОВОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ПІДЛІТКІВ З НЕПОВНИХ РОДИН

Вступ. Сьогодні в нашій країні спостерігаються складні умови соціальної, економічної і політичної нестабільності, відбувається ламка традиційних цінностей. Але незалежно від цього сім'я була і залишається провідним соціальним інститутом у формуванні і розвитку соціально-значущих цінностей і установок особистості підлітка, провідним агентом його соціалізації. Саме сім'я є природним середовищем первинної соціалізації індивіда, джерелом його емоційної підтримки, засобом збереження і передавання культурних цінностей від покоління до покоління; це своєрідна модель базового життєвого тренінгу особистості, в якій підліток отримує первинний досвід соціальної взаємодії. Якщо ж сім'я має статус неповної, то закономірності психологічного становлення особистості підлітка змінюються, ускладнюються механізми формування соціальної компетентної особистості. Адже у неповній сім'ї один з батьків, (переважно це мати), сам виховує підлітка, тому проблеми соціалізації підлітків у таких сім'ях є дуже актуальними.

Важливими для розвитку особистості підлітка є статево-рольова соціалізація. Особливості статево-рольової соціалізації розглядали такі дослідники як: М. Гасюк, Т. В. Говорун, Т. І. Димнова, А. І. Захаров, В. Є. Качан, О. М. Кикинежді, Т. М. Титаренко. Проблему статево-рольової соціалізації досліджували такі психологи і педагоги як: М. Грабовський, Д. Ісаєва, В. Каган, І. Кон, Г. Крайг, Дж. Мани, Т. Машихина, В. Ромонова, Л. Столярчук. Питанням гендерної соціалізації підлітків присвятили наукові праці Б. Вороник, В. Кравець, В. Васютинський, О. Кизь, В. Оржеховська, Т. Зелінська Ю. Савченко.

Дослідники В. Дружиніна, Ю. Альошина, А. Волович, А. Мудрик, Е. Хасан, Т. Юферева, А. А. Бесєдін, Б. Нусхаєва, А. Кравченко розглядають сім'ю як основний і найважливіший інститут соціалізації особистості.

Виклад основного матеріалу. Неповна сім'я займає особливе положення у нашому суспільстві, вона є одним з основних соціально-демографічних типів сучасної сім'ї. Багато вчених, які займаються соціальними проблемами, стверджують, що діти, які виховуються у неповній сім'ї, більш схильні до проблем різного характеру, ніж діти, які виховуються у повній сім'ї.

А. І. Захаров зазначає, що відсутність впливу батька на особистість є суттєвим фактором розвитку статево-нетипової поведінки хлопчиків [5]. А О. М. Кикинежді підкреслює, що «поведінка батьків є найпершою статево-рольовою моделлю, з якою ідентифікуються хлопці і дівчата» [6, с. 58]. Т. М. Титеренко стверджує, що статево-рольова соціалізація потребує одночасного сприймання підлітком обох ролей: чоловічої – від батька та жіночої – від матері. Науковець констатує, «що типова для статі поведінка, засвоюється не стільки через копіювання аналогічної ролі дорослого, скільки шляхом протиставлення ролі дорослого (батька, матері) іншої статі» [8, с. 14]. Одночасне сприймання обох батьківських ролей веде до їх порівняння, усвідомлення протиріч кожної з них та необхідної єдності та існування однієї як доповнення до іншої і завдяки іншій.

Відсутність одного з батьків позначається на статево-рольовому розвитку підлітків. А. А. Бесєдін вказує, що відсутність батька виявляється у неможливості засвоєння прикладу чоловічої поведінки, важливість якої для хлопчиків полягає у регулюванні власної поведінки, для дівчаток – є взірцем майбутнього чоловіка. Батько більшою мірою, ніж мати, сприяє засвоєнню дитиною відповідної статевої ролі, підкріплюючи розвиток жіночості у доньки, мужності – у сина. Відсутність ерзац-об'єкта, який може заміщувати роль батька, призводить до проблеми виконання хлопцями виховної ролі батька у власній родині [2].

Підлітки, які виросли без одного з батьків, мають нижчий рівень домагань та самоповаги, низьку самооцінку, вищий рівень тривоги, частіше схильні до невротичних розладів, більш імпульсивні, мають більше проблем у встановлені контактів із ровесниками, гірше навчаються.

Батько для свого сина є моделлю Чоловіка взагалі. Тож за його відсутності, справедливо вказує Б. Нусхаєва, «хлопчики відчувають дефіцит чоловічого зразка поведінки», особливо якщо в сім'ї немає альтернативної чоловічої моделі» [4, с. 243]. Як підкреслюють Ю. Альошина і А. Волович, хлопчик у такому разі змушений досягати гендерної ідентичності від супротивного: «не бути схожим на дівчаток, не брати участь в жіночих видах діяльності» [1, с. 77]. За даними зазначених авторів, щоб не здатися жіночним, хлопчик – підліток або взагалі відмовляється від діяльності й обирає пасивність замість бути «не чоловіком», або застосовує девіантну поведінку. У дорослому майбутньому це може закріпитись як риса непоступливості, скам'янілості, на яку звертає увагу Т. Зелінська, розглядаючи її як різновид прихованої жорстокості. В. Васютинський констатує певне відставання у статево – рольовому самовизначенні хлопчиків – підлітків із неповних сімей, також підкреслюючи, що вони «більш виразно нехтують, відкидають стереотипи жіночої поведінки, але орієнтація на засвоєння чоловічих стереотипів при цьому не посилюється, мотивація адекватного статево – рольового самовизначення в них послаблена» [3, с. 5–6].

В. Добреньков і А. Кравченко зазначають, що виховання дитини лише одним із батьків спричиняє «зміщення гендерної соціалізації», утруднює процес інтрапсихічного конструювання «гендерних меж» [7, с. 184].

Відсутність у сім'ї батька позначається і на статево-рольовій соціалізації дівчат. Т. М. Титаренко вказує, що «у дівчат в майбутньому менше можливостей правильно розуміти своїх чоловіків та синів, прогнозувати їхні бажання і вчинки, ніж у дівчат із сімей повних, благополучних» [8, с. 22]. Саме батько формує у своїй дочці впевненість у собі як жінці. Він впливає на формування еталону майбутнього чоловіка у дочки, відсутність батька порушує ці функції.

Більшість підлітків не можуть упоратися зі своїми проблемами, пов'язаними із відсутністю одного з батьків. Проблеми, пов'язані, наприклад, із розлученням батьків ще у дитинстві, переходять у доросле життя. Підлітки, які виховувалися одним біологічним батьком, мають менше шансів на щасливе доросле життя. Особливо це стосується двох сфер життя – кохання та роботи, які є найголовнішими складовими щастя. Можна сказати, що не всі діти із неповних сімей мають такі проблеми, однак, багато дітей із зруйнованих сімей мають труднощі при зближенні з протилежною статтю, з формуванням міцної сім'ї, також їм складніше знайти стабільну роботу.

Висновки. Статево-рольова соціалізація – невід'ємний бік усього процесу соціалізації особистості. Одним із головних чинників становлення статево-рольової ідентифікації підлітків є сім'я. А отже, для формування адекватних моделей чоловічої та жіночої поведінки особливе значення для підлітка має досвід взаємин з обома батьками, споглядання статево-рольових стосунків між чоловіком і жінкою, матір'ю і батьком. У неповних сім'ях підлітки не мають повноти взаємодоповнюючих батьківських взірців, внаслідок чого у них не розвиваються необхідні для сімейного життя властивості особистості. Крім того, відсутність сприятливих умов щодо ідентифікації підлітків з батьками тотожної статі зумовлює інверсію, відхилення у їх статево-рольовій соціалізації. Тому можна сказати, що сім'я є важливим інструментом формування свідомості підлітка, вона істотно впливає на його подальше життя, тому виховання підлітка у неповній родині є дуже проблематичним і має багато недоліків.

Література

1. Алешина Ю. Е. Проблеми засвоєння ролей чоловіка і жінки / Ю. Е. Алешина, А. С. Воловіч // Вопр. психологии. – 2001. – № 4. – С. 74–82.

2. Бендас Т. В. Гендерна психологія / Т. В. Бендас. – К. : Ніка-Центр, 2009. – 431 с.

3. Васютинський В. О. Особливості статеворольового самовизначення хлопчиків-підлітків з неповних сімей : автореф. дис. … канд. психол. наук : 19.00.07 / В. О. Васютинський. – К. : НДІ психології України, 1992. – 19 с.

4. Городнова Н. Ґендерна соціалізація дітей в умовах сімейного виховання / Н. Городнова. – К. : Вид. Центр, 2011. – 352 с.

5. Захаров А. І. Психологічні особливості сприйняття дітьми ролі батьків / А. І. Захаров // Вопр. психологии. – 2002. – № 1. – С. 59 – 68.

6. Кикинежді О. М. Неповна родина, як негативний вплив на виховання та соціалізацію підлітка / О. М. Кикинежді // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 11. – С. 57–61.

7. Кравченко Т. Вплив сім'ї на соціалізацію підлітка / Т. Кравченко // Соціальна психологія. Спеціальний випуск. – 2007. – № 4. – С. 181–188.

8. Титаренко Т. М. Виховання важливий вектор соціалізації дітей підліткового віку / Т. М. Титаренко // Класний керівник. – 2010. – № 11. – С. 2–30.

УДК 159.923.2

Є. М. ПОТАПЧУК
Хмельницький національний університет

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА ЯК ТВОРЧОГО СУБ'ЄКТА ПРАЦІ

Підготовка майбутніх психологів, як творчих суб'єктів праці, постійно вимагає вишукувати якісно нові форми, методи і засоби навчання. Сьогодні у науковій скарбниці існує вже багато різноманітних розробок з цього питання [1; 2]. Серед них особливої уваги заслуговують результати впровадження у навчальний процес майстер-класів, кейс-методів та методів ділової гри.

Зазначимо, що кейс-метод – це метод інтерактивного навчання, суть якого полягає в ініціюванні самостійного вивчення майбутніми психологами проблемних ситуацій, формуванні їхнього власного бачення психологічних проблем та шляхів їх вирішенні, виробленню вміння дискутувати і обговорювати ситуацію між студентами та викладачами. У ході розбору ситуацій майбутні психологи навчаються діяти в «команді», проводити аналіз і приймати рішення. Результатом застосування такого методу є не тільки знання, а й навички професійної діяльності.

Розробка моделі конкретної ситуації, що відбувається в реальному житті, і відображає комплексу знань і практичних навичок, які студентам потрібно отримати; при цьому викладач виступає в ролі ведучого, що генерує питання, фіксує відповіді та підтримує дискусію.

Умовами ефективності кейс-методу є: чіткість визначеної та сформульованої мети створення; відповідність рівня складності; ілюстрування декількох аспектів реальної ситуації; актуальність проблеми; ілюстрація типових ситуацій; спрямування на розвиток аналітичного мислення; створення дискусійної ситуації; наявність кількох рішень.

Педагогічна цінність кейс-методу полягає у формуванні самостійного вивчення ситуацій студентами, їх власного бачення проблем та їх вирішенні, виробленню вміння дискутувати і обговорювати ситуацію зі своїми студентами та викладачами.

Щодо ділової гри, то вона направлена на формування професійних умінь та навичок, що будуть потрібними майбутнім психологам у різних ситуаціях психологічного консультування (наприклад, при консультуванні проблемних клієнтів). Тому в основі самої гри є аналіз професійної діяльності психолога, виявлення типових професійних завдань і розробки на їх основі оптимального алгоритму дій.

У структурі ділової гри потрібно виокремити: мету; дійових осіб; характер ситуації, що моделюється (складання плану, прийом відвідувачів, проведення консультації); характер ігрового процесу (як саме проходить гра: визначення етапів, їх послідовність, визначення дійових осіб і їх функцій, характер оцінки результатів); забезпечення інструкцій всім учасникам гри; забезпечення гри матеріалами, літературою, описами; визначення правил гри; визначення часу на підготовку та проведення гри.

Розробка ділової гри починається з виявлення навчальних завдань, мети. Важливо при цьому ознайомитись з кваліфікаційними характеристиками психолога-консультанта, визначити його функції, при виконанні яких можуть виникнути конфліктні ситуації. Гра можлива там, де рішення може бути різним, воно не є жорстко зафіксованим, а є можливість вибору.

Зауважимо, що ділова гра – це практична творча групова вправа з вироблення оптимальних рішень, застосування методів і прийомів у штучно створених умовах, що відтворюють реальну обстановку. Під час гри у майбутнього психолога виникає мотив, суть якого полягає в тому, щоб успішно виконати взяту на себе роль. Особливістю ділової гри як форми заняття є те, що вона повинна вирішувати два обов'язкових завдання: навчальне та соціально-професійне. Виходячи з цього і формулюється мета проведення. У залежності від соціально-професійних завдань розподіляються ролі, а в залежності від навчальних – формулюються питання та визначаються напрямки роботи.

На нашу думку, при підготовці майбутніх психологів особливу увагу варто звернути на організацію досвідченими викладачами різних майстер класів та відкритих лекцій. Майстер-клас є унікальною за своїм типом формою нарощування професіоналізму педагога в конкретній сфері «педагогічного відтворення» [3].

Презентація напрацьованого професійного досвіду для його обміну та взаємообміну в ході проведення майстер-класу пред'являє досить істотні вимоги як до педагога, який демонструє свій досвід, так і до учасників. Звідси виникає проблема наукової, професійної та методичної компетентності учасників майстер-класу. Зазвичай перед педагогом постає ціла низка проблем, зокрема:

– Які грані свого досвіду краще представити для осмислення в ході майстер-класу?

– Яким чином краще зробити це?

Щоб знайти відповідь на ці питання, педагог повинен скласти програму майстер-класу та спланувати його роботу. У ході занять майстер-класу рекомендується використовувати різні форми роботи:

– *презентація корисного досвіду:* коротко характеризуються основні ідеї досвіду; описуються досягнення в роботі; доводиться результативність консультативної діяльності, що свідчить про ефективність досвіду; визначаються проблеми та перспективи в роботі; проводиться рефлексія за результатами діяльності педагога.

– *представлення системи навчальних занять:* описується система навчальних занять в режимі презентації досвіду; визначаються основні прийоми роботи, які педагог має демонструвати слухачам; педагог проводить навчальні заняття зі слухачами, демонструючи прийоми ефективної роботи з клієнтами; слухачі одночасно грають дві ролі: клієнтів та експертів, присутніх на відкритому занятті; проводиться рефлексія за результатами спільної діяльності педагога і слухачів.

– *моделювання корисного досвіду:* коротко характеризуються основні ідеї досвіду; слухачі виконують самостійну роботу з конструювання власної моделі навчального заняття в режимі досвіду педагога; педагог виконує роль консультантів, організовує самостійну роботу слухачів і керує нею; педагог спільно зі слухачами проводить обговорення авторських моделей навчального заняття; проводиться рефлексія за результатами спільної діяльності педагога та слухачів.

Загалом підготовка майстер-класу з психології може мати наступний алгоритм дій:

1. Визначення теми майстер-класу. Тема має відображати психологічну проблему, над якою працює фахівець. Слухачі повинні заздалегідь знати, що їм планується показати. Тема майстер-класу для психологів може бути будь-якою – прогресивна методика психологічного консультування, сучасний підхід до особистості проблемного клієнта, незвичайне застосування технічних засобів навчання та ін.

2. З'ясування форми майстер-класу. Це може бути тренінг, рольова гра та ін. Доцільно підготувати виставку, зробити кілька посібників, які б демонстрували процес на різних його стадіях. Це може бути комп'ютерна презентація або відеофільм.

3. Підготовка наочних посібників. Вони повинні ілюструвати основні напрями роботи, найбільш важливі пункти методики і найхарактерніші етапи.

4. Відбір прийомів зацікавлення аудиторії. Тема і способи подачі повинні бути не тільки актуальними, але і ґрунтуватися на кращих особистісних якостях педагога та спиратися на інтереси і мотивацію слухачів. Варто побудувати план майстер-класу таким чином, щоб можна було показати свої досягнення і цікаво подати новий матеріал. Чим більш яскравими і несподіваними будуть методичні прийоми, тим швидше буде досягнута поставлена мета.

5. Обміркування стилю спілкування з аудиторією. Стиль спілкування має відповідати поставленим завданням і особливостям аудиторії.

Такий алгоритм дій, на наш погляд, забезпечує якісну підготовку та ефективне проведення будь яких майстер-класів для майбутніх психологів.

Отже, формування умінь і навичок майбутнього практичного психолога повинно цілеспрямовано здійснюватися в контексті майбутньої професійної діяльності, що передбачає інтенсивне впровадження сучасних технологій. Застосування новітніх форм та методів у навчальному процесі значно урізноманітнює процес сприйняття, осмислення та переробки нової інформації. Це, у свою чергу, сприяє розширенню мотиваційної основи пізнавальної діяльності майбутніх психологів.

Література

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.

2. Панок В. Реформування змісту, форм і методів підготовки практикуючих психологів як нагальна вимога суспільної практики / В. Панок // Проблеми підготовки і підвищення кваліфікації практичних психологів у вищих навчальних закладах. – К. : Ніка-Центр, 2002. – С. 18–28.

3. Долгоруков А. Метод case-study как современная технология профессионально ориентированного обучения [Электронный ресурс] / А. Долгоруков. – Режим доступу : http://www.vshu.ru/lections.php.

УДК 159.37.051.3(043.3)

А. А. РИКУН
Рівненський державний гуманітарний університет

АНАЛІЗ КОМПОНЕНТІВ ПРОФЕСІЙНОГО СВІТОГЛЯДУ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА

Суттєвою характеристикою роботи психолога як виду діяльності є взаємозв'язок і взаємозумовленість професіоналізму та етичної компетентності. У процесі формування професійної культури фахівця особливу роль слід відводити етико-аксіологічному компонентові. Професійний світогляд являє собою систему переконань, принципів, що визначають професійну орієнтацію фахівця, передбачає загальне розуміння змісту, призначення, цінностей професії. Гуманістичний сенс професії зумовлює наявність особливої системи професійних цінностей, основою якої постають загальнолюдські цінності. Від того, якою мірою професійні цінності набувають для фахівця особистісного сенсу і значущості, багато в чому залежить результативність його діяльності.

Предметні цінності вміщують різноманіття предметів майбутньої професійної діяльності, суспільних відносин і включених до їхнього кола природних явищ, які розглядаються з точки зору етичної проблематики. Суб'єктні цінності – це способи і критерії студента, на підставі яких виробляються процедури оцінювання відповідних явищ. Це – настановлення та оцінки, імперативи і заборони, цілі й

проекти, які закріплюються у свідомості людини в формі нормативних уявлень і постають орієнтирами діяльності в майбутній професії. Вони формуються в процесі соціалізації особистості студента. Таким чином, аксіологічна (ціннісна) сторона світогляду регулює діяльність особистості студента і певною мірою пов'язана з праксеологічною стороною. Призначення праксеологічної підсистеми – забезпечувати тісний зв'язок пізнавального і ціннісного компонентів світогляду з діяльністю спеціаліста. Це – духовно-практична сторона світогляду, оскільки тут світогляд здійснює своєрідне «вписування» різних програм діяльності, поведінки та спілкування в практичну ситуацію [1]. Отже, світогляд включає в себе певні регулятиви духовної та практичної діяльності фахівця психологічної сфери. Такі регулятиви можуть задаватися через міфологічні, релігійні, наукові, філософські та інші погляди. Крім регулятивів і принципів, праксеологічна сторона світогляду включає і такий компонент, як переконання. Переконання – це ланка переходу від знання до практики. Лише тоді, коли знання стають переконаннями, їх можна вважати елементами світогляду (тому часто світогляд визначають як сукупність переконань особистості). Переконання визначають спрямованість оцінок і поглядів у сфері професійної діяльності фахівця у сфері психології, спонукають його активність, стають принципами його поведінки. Отже, праксеологічна сторона світогляду вміщує в себе регулятивні принципи діяльності, поведінки, спілкування та переконання. У переконаннях синтезуються знання і погляди світоглядного характеру, віра в їхню істинність, соціальні цінності та ідеали, готовність до дії.

Таким чином, ланцюжок світоглядного становлення студента включає: знання, цінності, переконання і волю до дії. Способом визначення цінності конкретним студентом, фахівцем, соціальною групою, суспільством є оцінка. Оцінка встановлює міру відповідності властивостей і характеристик об'єкта чи явища потребам та інтересам того чи іншого студента, фахівця, соціальної групи, класу, країни і т. д. Наслідком стійкої, повторюваної оцінки майбутнього фахівця своїх відносин з колегами, з іншими людьми є соціальні норми: моральні, релігійні, правові та ін., що регулюють повсякденне життя. У нормах більшою мірою, ніж в цінностях, зафіксований наказовий, імперативний момент, вимога діяти певним чином, і в цьому полягає регулятивна функція професійного світогляду особистості [3]. Інтереси виникають на основі тих мотивів і цілей діяльності, які пов'язані із задоволенням процесом занять, з їх результатами та з перспективою. Якщо студент не має певних цілей в майбутній професійній діяльності, то він не виявляє інтересу до неї.

Професійна культура психолога передбачає певний рівень моральної культури. Високий рівень моральної культури – це здатність фахівця керуватися чіткою системою ціннісних орієнтацій з позицій особистої та соціальної відповідальності. Тому важливим елементом професійної підготовки майбутніх фахівців є формування у них етичної свідомості, яка являє собою поєднання моральних знань, моральних переконань і моральної потреби. Основою моральної свідомості психолога постають знання в галузі загальної та професійної етики, етико-аксіологічних основ здійснення професійної діяльності. Оволодіння знаннями є необхідним етапом формування професійно-етичного світогляду.

Моральна культура не є тільки результатом виховання, освіти або наслідком характеру людини. Характер завжди є підсумком цілеспрямованих зусиль самої особистості щодо зміни і вдосконалення самої себе, розвитку тих якостей, які відповідають моральному ідеалу. Розвиток навичок етичної рефлексії, тобто здатності аналізувати самого постає необхідною умовою формування моральної потреби – потреби діяти в професійних ситуаціях відповідно до етичних критеріїв. Якщо дотримання вимог професійної етики стає внутрішньою потребою індивіда, то він, відповідно до етичних принципів, організує всі свої вольові та емоційні якості, спрямовує зусилля на розв'язання етично складних проблем саме з точки зору моральності [2]. Глибока внутрішня потреба в дотриманні норм професійної етики виникає в тому випадку, якщо етичні норми і принципи не просто відображуються у свідомості фахівця у вигляді абстрактної схеми, а стають частиною його особистісної системи цінностей. У цьому випадку фахівець може самостійно визначати і спрямовувати свою поведінку відповідно до етичних стандартів, буде прагнути до вдосконалення своїх особистісних якостей. Для фахівця психологічної сфери важливість процесу інтеріоризації професійно-значущих цінностей зумовлена тією обставиною, що професійна діяльність має на меті допомогу людям, які знаходяться в складній життєвій ситуації. Найчастіше, ці люди – зневірені, вони відчувають почуття невпевненості, безвихідності, безглуздості життя. Допомогти людині відновити взаємостосунки з навколишнім світом, повернути втрачені цінності – досить складне завдання, і навряд чи фахівець, який формально виконує свої обов'язки, зможе успішно його розв'язати. Дотримання норм професійної етики при цьому буде лише наслідком зовнішнього контролю власної діяльності. Нерозвиненість системи ціннісних орієнтацій і протиріч в ній можуть породжувати непослідовність в поведінці фахівця, труднощі в інтерпретації тих чи інших етичних положень та застосуванні їх у конкретних ситуаціях професійної практики, нездатність дати адекватну етичну оцінку прийнятим рішенням. Допомога буде набагато ефективнішою, якщо дії психолога матимуть глибоку внутрішню духовну основу, які є результатом розуміння та індивідуально-творчого осмислення етичних цінностей, а професійне спілкування буде будуватися на моральних почуттях, таких, як співпереживання, співчуття, терпимість, толерантність та ін. Таким чином, моральний компонент забезпечує цілісність професійного світогляду, його стійкість. Він є чинником, що сприяє розвиткові професійної спрямованості особистості, мобілізації для організації своєї поведінки і діяльності відповідно до змісту професійного обов'язку.

Для того, щоб знання, цінності і норми реалізовувалися в практичних вчинках і діях, необхідним є їх емоційно-вольове опанування, формування особистих поглядів, переконань, вірувань, а також вироблення певного психологічного настановлення на готовність діяти. Даний компонент характеризує професійно важливі знання фахівця, його уявлення про характер і умови діяльності психолога, особливості інформаційних процесів, що реалізуються під час здійснення професійної діяльності. Велику роль при цьому відіграє емоційна сприйнятливість майбутнього фахівця у формуванні переконань на рівні світогляду. Переконання – це не лише інтелектуальна позиція фахівця, але й певний емоційний стан, стійке психологічне настановлення, непохитна впевненість фахівця в правоті ідей, які опановують нашою думкою, підпорядковують нашу професійну діяльність. Переконання об'єднують інтелектуальні, емоційні та вольові властивості кожного фахівця.

Якщо говорити про формування переконань, то провідну роль тут відіграє вольовий компонент професійного світогляду. Вольові зусилля регулюють поведінку і діяльність психолога відповідно до поставлених цілей, прийнятих рішень, скеровуються мисленнєвою діяльністю, моральними почуттями та моральними переконаннями. Діяльність майбутнього фахівця розвиває вольові якості, такі, як наполегливість у досягненні мети, самовладання, стриманість, зосередженість, рішучість, ініціативність тощо. Як емоційно-вольовий, так і ціннісно-нормативний компоненти вміщують в себе ідеали, цінності, переконання, погляди на професію, яку отримує людина, що є механізмом, який регулює професійну діяльність особистості [4]. Ці компоненти світогляду визначають орієнтацію майбутнього фахівця в інформаційному просторі, задають стиль його діяльності. Людина стає справжнім фахівцем у своїй справі тоді, коли у неї сформованою є система цінностей, переконань. Дієво-практичний компонент професійного світогляду характеризує рівень сформованості професійно важливих навичок і умінь, необхідних для розв'язання навчальних і професійних завдань. Дієво-практичний компонент вміщує готовність психолога адекватно ситуації діяти в конкретних обставинах, ситуаціях. Слід враховувати, що готовність фахівця до професійної діяльності передбачає цілеспрямоване й цілісне вираження особистості студента, що зумовлене його професійними поглядами, переконаннями, ціннісними орієнтаціями, мотивами, емоційним настроєм, вольовими та інтелектуальними якостями тощо. Виділені нами компоненти знаходяться у взаємодії, утворюючи цілісну, динамічну систему світогляду.

Отже, до психолого-педагогічних умов формування професійного світогляду студентів відносяться: включення в цільовий компонент професійної освіти орієнтації на погляди, принципи, переконання, моральні підвалини особистості; включення в змістовий компонент професійної освіти нових дисциплін, спецкурсів та спецсемінарів за вибором студентів, спрямованих на формування і розвиток інтегральних якостей їх особистості; розробка нових підходів, що мають на меті формування фахівця не як вузького професіонала, а як особистості, здатної до самопізнання та самовдосконалення, вироблення власного ставлення до явищ дійсності на основі етико-аксіологічного підходу; використання різноманітних механізмів формування професійного світогляду – інтеріоризації культурних способів трансляції досвіду, за яких освіта забезпечує процеси акумулювання, розгортання, зростання, актуалізації та реалізації професійного світогляду; самопізнання, саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації та розвитку майбутнього психолога у професійній діяльності; створення передумов для актуалізації та реалізації професійного світогляду, що визначають характер впливу на процеси орієнтації фахівця, набуття ними досвіду в навчанні та професійній діяльності; виявлення і підбір адекватних для формування та розвитку професійного світогляду на різних етапах системи освіти у вищій школі.

Таким чином, моральний, пізнавальний, ціннісно-нормативний, емоційно-вольовий та дієво-практичний компоненти професійного світогляду визначають його зміст у майбутнього психолога і є критеріями рівнів сформованості професійного світогляду: низького, середнього та високого тощо. Виділені нами компоненти та педагогічні умови формування професійного світогляду студентів-психологів дозволяють розкрити основні шляхи формування моделі професійного світогляду спеціаліста у сфері психології, які будуть описані нами у наступних наших публікаціях.

Література

1. Гуссерль Э. Кризис европейского человека и философии / Эдмунд Гу́ссерль // Культурология 20 в. Антология : сб. – М., 1995. –327 с.

2. Медведева Г. П. Этика социальной работы : учеб. пособие / Галина Павловна Медведева. – М., 2002. – 208 с.

3. Человек. Философско-энциклопедический словарь / под редакцией А. А. Ивина. – М. : Наука, 2000. – 516 с.

УДК 159.9

А. І. РУДЕНОК
Хмельницький національний університет

ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

Упродовж останнього десятиріччя у розвинених країнах Європи простежується посилена увага до дітей з особливими потребами, активно відбуваються процеси їхньої інтеграції в загальний соціум. Організація корекційної освіти в Україні, зорієнтованої на особливості розвитку дитини, передбачає комплексну медико-психолого-педагогічну, трудову і соціальну реабілітацію дітей упродовж всього періоду навчання й інтеграцію їх у наше сьогодення.

Статистичні дані свідчать, що в Україні налічується понад 110 тис. дітей з особливими потребами, з яких лише 55% навчаються в освітніх закладах компенсуючого типу. Решта дітей навчається стихійно в умовах загальноосвітньої школи, перебуває на недосконалій домашній програмі і залишається взагалі без навчання.

Реформування системи спеціальної освіти потребує підготовки нової генерації психологів, які б мали сформовані якісно нові гуманістичні почуття до дітей з особливими потребами, володіли б необхідним обсягом знань і умінь як для роботи в традиційній системі закладів компенсуючого типу, так і в умовах експериментальної інклюзивної системи навчання.

Проблематиці професійної та особистісної підготовки психологів присвячені наукові розробки багатьох учених (Г. Абрамова, І. Андрійчук, М. Бадалова, Г. Балл, О. Бондаренко, Ж. Вірна, Т. Данилова, Х. Дмитерко-Карабин, Л. Долинська, Ю. Долінська, І. Дубровіна, О. Міненко, Л. Мова, В. Панок, Н. Пов'якель, Л. Терлецька, І. Тимощук, Л. Уманець, Н. Чепелєва, Ю. Шапошникова, Ю. Швалб, Н. Шевченко, Т. Яценко та ін.). Дослідники вказують на цінність побудови процесу навчання, орієнтованого на особистісне зростання студентів-психологів, досліджують професійний потенціал фахівця та особливості його комунікативної сфери, акцентують увагу на мотиваційній готовності до професійної діяльності, на особливостях розвитку гуманістичної спрямованості, позитивної Я-концепції, професійної свідомості, мислення, рефлексії та загалом професійно важливих якостей, обґрунтовують конкретні програми професійної підготовки психологів у вищих навчальних закладах і роль активних та інтеракційних методів у навчальному процесі.

На основі урахування особливостей соціальної ситуації розвитку дітей з особливими потребами дослідники сформулювали завдання, напрями, компоненти психологічного впливу, серед яких найважливішими є: профілактична, діагностична, розвивальна, корекційна робота. Практичні психологи мають бути підготовленими до надання психологічної допомоги, спрямованої на забезпечення оптимальних умов розвитку, навчання та виховання дітей з особливими потребами.

Аналіз літературних джерел дали можливість визначити такі компоненти готовності майбутнього психолога до роботи з дітьми з особливими потребами:

– мотиваційний – це сукупність стійких мотивів до роботи з дітьми з особливими потребами, спрямованість на здійснення ефективного процесу навчання і виховання, визнання кожної дитини суб'єктом навчально-вихованої діяльності, формування внутрішньої готовності до позитивного сприймання дітей з особливостями психофізичного розвитку;

– когнітивний – система знань і уявлень про проблему інвалідності, особливості психофізичного розвитку осіб з обмеженими можливостями здоров'я і особливості побудови освітнього процесу, в якому беруть участь діти з особливими освітніми потребами;

– діяльнісний – складається із способів і прийомів реалізації психолого-педагогічних знань в роботі з дітьми з особливими потребами і передбачає формування у майбутніх психологів відповідних професійних компетенцій;

– особистісний – адекватне ставлення до дітей з вадами психофізичного розвитку, високий рівень емпатії, професійно значущі риси особистості, готовність до руйнування суспільних стереотипів і професійного психологічного супроводу даної категорії дітей.

Щоб виявити рівень готовності майбутніх психологів до роботи з дітьми з особливими потребами нами було проведено дослідження серед студентів спеціальності «Практична психологія» – 50 осіб. Реципієнтам було запропоновано шість питань: Що Ви знаєте про заклади компенсуючого типу, про дітей з особливими потребами? Який досвід спілкування у Вас є? Яке Ваше ставлення до дітей з вадами розвитку? Де Вони можуть навчатися (на Вашу думку)? Чи працювали б Ви з такими дітьми? В результаті, у 90% опитаних було виявлено гуманне ставлення до дітей з особливими потребами. 65% студентів стверджували, що ніколи не мали змоги контактувати з дітьми з особливими потребами, не читали спеціальної літератури про їхні особливості розвитку. Слід відмітити, що жоден студент не проявив негативного стереотипу щодо дітей з особливими потребами, демонстрування боязні щодо майбутніх контактів, відсутність толерантності, упереджене ставлення до дітей з вадами розвитку, як «дітей недорозвинутих», «другосортних», «зайвих» у суспільстві.

З вищесказаного можна зробити висновок, що ставлення до осіб звадами розвитку є гуманним, але непродуктивним. Особи з порушенням розвитку потребують не лише співчуття, а й допомоги стати повноправними членами суспільства, мати змогу повністю соціалізуватися в наше сьогодення.

Аналіз результатів дослідження готовності майбутніх психологів до роботи з дітьми з особливими потребами свідчить, що більшість із них не готові до роботи з дітьми з особливими потребами (90% студентів-спеціалістів і 30% студентів-магістрантів). У таких майбутніх психологів спостерігається низький рівень когнітивного компоненту знань щодо психологічних особливостей вказаної категорії дітей та їх урахування під час організації психологічного супроводу, знань щодо складання програми реабілітації поверхневі, недостатня готовність практичного компоненту, особистісні властивості розвинуті не в повному обсязі, епізодично, середній рівень мотиваційної готовності до роботи з даною категорією дітей. Отримані дані свідчать про необхідність розробки та впровадження в процес підготовки майбутніх практичних психологів програми спецкурсу»Робота практичного психолога з дітьми з особливими потребами». Викладання спецкурсу слід проводити факультативно, у вільний від навчання час. Весь матеріал спецкурсу подавати з позиції гуманістичного підходу, що передбачає здатність майбутнього фахівця з практичної психології проникати у внутрішній світ осіб з обмеженими можливостями, тонке розуміння особистості дітей з інвалідністю, віру у можливість кожної особи та її розуміння, гуманне та толерантне ставлення до осіб з обмеженими можливостями. Студентам пропонуються різні форми подання матеріалу: лекції, лабораторно–практичні заняття в реабілітаційних центрах, дошкільних закладах компенсуючого типу. У структуру занять варто включати перегляд відеосюжетів, прослуховування аудіозаписів бесід з особами, що мають вади розвитку, зустрічі з педагогами закладів компенсуючого типу, фахівцями корекційної педагогіки та психології медичних закладів і загальноосвітніх закладів.

Щоб сформувати в майбутніх психологів готовність до роботи з дітьми з особливими потребами слід дотримуватися системності і наступності в роботі. Початкові теоретичні знання, практичні уміння і навики роботи студенти можуть здобути, вивчаючи відповідний спецкурс, маючи нагоду працювати безпосередньо з дітьми під час педагогічної практики, контактувати з фахівцями закладів компенсую чого типу, батьками дітей. Доцільно також здійснювати професійний відбір до обраної спеціальності за допомогою профорієнтації. Дотримуючись цих умов, викладачі матимуть змогу сформувати належну систему знань, умінь і навичок у студента, який має нахили до роботиз дітьми з особливими потребами.

Вибір спецкурсу «Робота практичного психолога з дітьми різного віку» був обумовлений такими міркуваннями:

1. Зважаючи на те, що даний спецкурс буде проводитися з студентами 5 і 6 курсів, є можливість опору на отримані упродовж попередніх курсів знання студентів при формуванні спеціальних знань, вмінь та навичок з проблеми психологічного супроводу осіб з обмеженими можливостями. Таким чином, в рамках навчальної дисципліни продовжуватиметься робота з майбутніми психологами з професійної підготовки, яка реалізується навчальним процесом університету.

2. Під час освоєння змісту даної дисципліни студенти матимуть можливість знайомитися з нормативно-правовими засадами роботи практичного психолога з особами, що мають порушення психофізичного розвитку, психофізичними особливостями даної категорії осіб різних нозологій, теоретичними та практичними засадами здійснення психологічного супроводу осіб з інвалідністю, вчаться визначати напрямок корекційно-розвиваючої роботи з конкретною особою (складання індивідуального навчального плану, індивідуальної соціально-психологічної карти, програми психологічної корекції та/або розвитку тощо).

3. Разом із тим, спецкурс передбачає участь студентів у тренінгових заняттях, спрямованих на розвиток професійно-важливих особистісних якостей (товариськість, емпатійність, психологічна проникливість, здатність до саморегуляції, толерантність, гуманність по відношенню до осіб з інвалідністю тощо), а також формування позитивної мотивації до роботи з дітьми з особливими потребами, спрямованість на здійснення ефективного процесу навчання і виховання, визнання кожної дитини суб'єктом навчально-вихованої діяльності, формування внутрішньої готовності до позитивного сприймання дітей з особливостями психофізичного розвитку.

Проведений спецкурс та програма розвитку професійно важливих якостей майбутніх практичних психологів стане платформою для проходження студентами психологічної практики, під час якої вони матимуть змогу застосувати набуті знання, уміння та навички роботи з особами, що мають порушення психофізичного розвитку.

Висновки та перспективи. Таким чином, можна зробити висновок, що сучасна система освіти зазнає концептуальних змін, які вимагають перегляду та реформації традиційної системи підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності. Однією з головних тенденцій сьогодення є активне впровадження системи інклюзивного навчання, що потребує якісної підготовки фахівця, здатного до здійснення професійної діяльності в нових умовах. Роль психолога у забезпеченні можливостей дитини з особливими потребами є досить вагома. Виконання професійної діяльності при роботі з дітьми з особливими потребами вимагає суттєвих змін у підготовці майбутніх психологів.

Література

1. Виготский Л. С. Собр. соч. / Л. С. Виготський. – М., 1983. – Т. 4.

2. Миронова С. П. Підготовка психологів до здійснення інклюзивної освіти / С. П. Миронова // Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки фахівців за соціономічним профілем : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Хмельницький, 22–23 травня 2010 р.). – Хмельницький : ХНУ, 2011. – С. 179–181.

УДК 159.928:356.13:928

О. Д. САФІН
Уманський державний педагогічний університет ім. Павла Тичини

ІНТЕРВІЗІЯ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КАР'ЄРИ

Основна кар'єра психолога здійснюється не в аспекті просування службовими сходами, а в аспекті кваліфікаційного росту. Психолог увесь час робить свою справу, але рівень його підопічних або установ, у яких він працює, у міру зростання кваліфікації змінюється. Від цього залежать його престиж, заробіток та ін. Психологам без досвіду роботи досить складно, навіть практично неможливо влаштуватися на престижну високооплачувану роботу. Але сьогодні у багатьох школах та інших освітніх установах є ставки психолога. У принципі, у багатьох кар'єра психолога починається саме там, де можна починати одержувати первинний досвід. Черговий «стартовий» варіант – робота у державній структурі, наприклад, у місцевій адміністрації у структурному підрозділі, що опікується справами сім`ї та молоді, соціальна робота. Тут навчать працювати за правилами, чітко вибудовуючи алгоритм власної діяльності. Що ж стосується якнайшвидшого працевлаштування до консультаційного центру або кадрової агенції, то подібні установи мають напрацьований імідж, який потрібно гідно підтримувати. Зарекомендувавши себе серед учнів, їхніх батьків і педагогічного складу у школі – від цього буде залежати кількість консультацій, можна поступово буде переходити до сімейного консультування і подумувати про приватну практику. Гарна практика – на телефоні довіри. Тим, хто планує відкривати власну приватну практику, варто запропонувати клієнтам додаткові послуги і сервіс: психологічне консультування – консультування родини, особистісних проблем, психотравм, робота бізнес-тренером і т. д. ; бізнес в інтернеті – онлайн-консультації, інтернет-тренінги, створення своїх інформаційних товарів і продаж їх в інтернеті через свій сайт чи блог; свій психологічний кабінет (центр). Перспективними також є нові приватні медичні центри.

Один з найбільш перспективних напрямків, де напевно може відбутися гарна кар'єра психолога, це спорт. Професія спортивного психолога є достатньо рідкою, але у й цьому випадку можна знайти цікаву, престижну і достатньо добре оплачувану роботу не лише у будь-який ДЮСШ, але й у цілком професійних командах. Ще одним напрямком кар'єрного зростання психолога можна вважати навчання у аспірантурі, захист кандидатської дисертації і подальшу викладацьку роботу у освітніх закладах.

Між тим аналіз процесу підготовки студентів-психологів до здійснення професійної кар'єри засвідчив, що робота зі ними зорієнтована переважно на схему «знання – уміння – навички» і передбачає саме таку послідовність етапів засвоєння професійних компетенцій [1]. Теоретична інформація часто подається без опори на прикладне її значення [2]. Такий підхід до підготовки спеціалістів суперечить природному стану речей, коли проблемна ситуація і запит на її розв'язання передують збору інформації про можливості її розв'язання, і не сприяє формуванню у них професійно значущих особистісних рис, навичок практичної діяльності, професійної майстерності і активізації процесів самовдосконалення.

У зв'язку з цим ефективним засобом підготовки психолога до здійснення професійної кар'єри можна вважати інтервізію [3]. Її визначають як засіб професійно-особистісного зростання і метод кооперативного навчання, під час якого надається професійна підтримка колегам у їхніх робочих, актуальних на даний момент, труднощах, створюються психологічно комфортні, сприятливі умови для пошуку та побудови власних стратегій консультативної діяльності кожним із членів інтервізійної групи і здійснюється профілактика професійного застою (деформації) та емоційного вигорання практикуючих спеціалістів.

Інтервізійна робота як засіб підготовки майбутніх психологів до здійснення професійної кар'єри перебуває у відповідності з андрагогічними принципами навчання та враховує підкреслену у андрагогіці важливість зміни у наш час парадигми «людина, яка знає» (тобто озброєної системою знань) на парадигму «людина, підготовлена до життєдіяльності» (тобто людина, здатна активно і творчо мислити та діяти, саморозвиватися та самовдосконалюватися). В процесі інтервізійної роботи створюються сприятливі умови для задоволення практичних запитів учасників групи, враховується специфіка роботи практичного психолога з різними категоріями клієнтів і ефективно використовуються чотирьохстадійна модель засвоєння знань (нейролінгвістичне програмування), «модель навчання дорослих людей» (Д. Колба) та «циклічна модель навчання через досвід» (О. Бадхен) (досвід – рефлексія – інформування – практика).

З метою несуперечливої інтеграції інтервізії (що у класичному своєму розумінні передбачає наявність в її учасників досвіду надання консультативної чи терапевтичної допомоги клієнтам) до навчального процесу у ВНЗ було розроблено програму інтервізійних зустрічей (програма практикуму) для студентів – майбутніх психологів, де враховано специфіку студентської аудиторії: відсутність у студентів, як правило, досвіду надання консультативної допомоги. У зв'язку з цим, учасникам студентської інтервізійної групи надавалася можливість отримання досвіду консультування шляхом організації їхньої роботи у парах («консультант» – «клієнт») і трійках («консультант» – «клієнт» – «супервізор»). В роботу, у тому числі, бралися консультативні випадки не лише із безпосереднього досвіду учасників групи, а й ті, що можуть бути представлені у вигляді аудіо-відеоматеріалів чи стенограм консультацій. Також студенти отримували домашні завдання. Сукупність зазначеного матеріалу стала базою для повноцінної роботи

навчальної студентської інтервізійної групи. Впровадження програми практикуму «Інтервізійна робота: шлях до ефективного консультування та здійснення професійної кар'єри» для підготовки майбутніх психологів сприяло формуванню і розвитку у них професійно важливих рис, якостей і вмінь, що отримали найбільше факторне навантаження що, на наше переконання, має суттєвим чином вплинути на реалізацію їхньої майбутньої професійної кар'єри [4].

Висновки. Отримавши вищу освіту за спеціальністю «Практична психологія», фахівець-початківець не стільки починає набувати досвіду професійної роботи і будувати свою кар'єру, скільки вимушений оволодівати багатьма професійними навичками «з нуля», у кращому випадку продовжуючи практичну підготовку, користуючись можливостями терапевтичних шкіл; що часто на тривалий строк розтягує процес професійної адаптації і здійснення професійної кар'єри. У зв'язку з цим, актуальним є пошук таких форм роботи зі студентами, які б при несуперечливій інтеграції до навчального процесу у ВНЗ, забезпечували умови для ефективної підготовки студентів-психологів до професійної діяльності і здійснення професійної кар'єри шляхом розвитку у них професійно-важливих якостей та озброєння їх необхідними професійно-значущими практичними навичками. Однією з таких ефективних форм є інтервізійна робота.

Література

1. Шеленкова Н. Л. Психологічний аналіз професійного формування майбутнього фахівця в процесі навчання / Н. Л. Шеленкова // Збірник наукових праць НА ДПСУ ім. Б. Хмельницького / гол. ред. Є. М. Потапчик. – Хмельницький, 2012. – № 64. – С. 16–25.

2. Канівець Т. М. Основні труднощі у підготовці студентів до здійснення майбутньої професійної кар'єри та роль власної активності студентів для їх подолання / Т. М. Канівець // Теоретичні та прикладні проблеми психології : зб. наук. пр. Східноукраїнського нац. ун-ту ім. В. Даля. – Луганськ : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2012. – № 3 (29). – С. 170–178.

3. Журавель А. В. Інтервізія як метод навчання і професійної підтримки психологів системи освіти / А. В. Журавель // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки : зб. наук. праць. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. – № 41 (65). – С. 151–157.

4. Журавель А. В. Експериментальне дослідження рівня сформованості готовності студентів – майбутніх психологів освіти до надання консультативної допомоги / А. В. Журавель // Правничий вісник Університету «КРОК». Вищий навчальний заклад «Університет економіки та права «КРОК». – Вип. 16. – К., 2013. – С. 251–257.

УДК159.98:378

Н. А. СУРГУНД
Хмельницький національний університет

ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ГАРМОНІЗАЦІЇ ІНТРАПРОСТОРУ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ

Висока динамічність процесів інформаційного та економічного розвитку сучасного світу визначає той факт, що в стислі терміни часу (5–10 років), на основі актуалізації нових знань відбуваються кардинальні структурні зміни та перебудова ринку праці практично в усіх державах світу, у т. ч. і в Україні. Особливістю сучасного світу професій є зміна монопрофесіоналізму поліпрофесіоналізмом, необхідність протягом життя мобільно оновлювати професійно необхідні знання та неодноразово перевчатися у фаховій сфері, продовжувати освіту, підвищувати або змінювати кваліфікацію та професійний статус [3; 5]. Це визначає надзвичайну *актуальність* проблеми професійної мобільності для фахівців соціономічного профілю – проблеми мобільності індивідуального сприйняття необхідності переходу до нових професійних позицій, втілення в трудову практику фахових та інших нововведень з урахуванням змін в різних сферах професійної діяльності.

Дослідження фахівців свідчать, що в сучасних умовах відсутність мобільності в професійній позиції працівника, через його низьку здатність до сприйняття об'єктивно-обумовлених змін, призводить до стагнації та зменшення ефективності його фаховій діяльності [1; 2; 5]. Це знижує ймовірність перспектив його особистісно-професійного розвитку у випадку зміни кваліфікації, професійного статусу (або й професії).

Як відзначають дослідники, в умовах мінливості розвитку ринку професій сучасна освітня система відстає від темпу суспільних процесів та відповідних змін у різних сферах і поки що не в змозі віднайти достатні форми ефективного забезпечення динамічності професійних знань та навичок майбутнього фахівця з метою забезпечення його професійної мобільності, що особливо проявляється в соціономічній сфері [1; 5; 6]. Знань, здобутих у вищій школі, зауважує З. Н. Курлянд, стає замало з огляду на рухливість, мінливість професій та спеціалізацій у сучасних умовах [4, с. 109]. Як відзначає Л. В. Горюнова, на ринку праці соціономічних професій перемагає той, хто мобільно оновлює свій компетентнісний багаж знань та вмінь, швидше вчиться, мобільно реагує на зміни соціально-економічних тенденцій [1]. Динамізм сучасних

суспільних та ринкових перетворень робить надзвичайно актуальною потребу в підготовці вищою школою професійно мобільного фахівця, який здатен приймати та реалізовувати нестандартні рішення в ситуації ринкової конкуренції (зміна професійної позиції), долати стереотипізацію в професійній та особистісній сферах діяльності. Тому підготовка фахівців, здатних до професійної мобільності, є однією з важливих проблем сучасної професійної освіти.

Професійна мобільність характеризується дуальністю своєї сутності – з однієї сторони, вона виступає як соціальний фактор, що сприяє гармонізації процесів динамічних змін суспільства, та з іншого боку, має індивідуально-особистісний характер і виступає як фактор інтраособистісної гармонізації особистості фахівця [2; 3]. Поняття «професійна мобільність» фахівця визначається не тільки його здатністю до простої зміни професії, місця та виду діяльності, але й також і його компетентнісним особистісним умінням в умовах невизначеності приймати самостійні та креативні рішення, спрямовані на підвищення свого професіоналізму шляхом внутрішніх трансформацій [5]. Такі здатності фахово-спрямованої особистості обумовлюються аутокомпетентним вмінням адекватного визначення шляхів до підвищення самоефективності в динамічних процесах професіогенезу в умовах ринку праці. В особистістому аспекті поняття професійної мобільності характеризується готовністю і здатністю до швидкої адаптації фахівця у новому освітньому та професійному середовищі на основі самоефективного (самоусвідомленого та самокерованого) динамізму внутрішньоособистісної диспозиційної системи в умовах професіоналізації діяльності. З точки зору даного підходу вважаємо, що поняття професійної мобільності характеризує в інтрапросторі особистості здатність до динамічної гармонізації внутрішньої «Я-позиції» щодо перспектив особистісно-професійного розвитку в умовах невизначеності – в ситуації зміни професійного статусу (професійної позиції).

Вважаємо, що сучасний фахівець, в умовах трансформацій на ринку праці, протягом свого свідомого життя повинен бути здатним до ефективної гуманістичної самореалізації через мобільність професійно-особистісного саморозвитку та самовдосконалення, адаптивної самокорекції та самореорганізації на основі розвиненості аутопсихологічної компетентності.

На думку Л. Л. Сушенцевої, значне зростання уваги до проблеми формування професійної мобільності пов’язано із швидкими соціальними змінами, що, як відображення особистісних, соціальних і професійних кризових ситуацій, змушують особистість постійно перебудовувати свої життєві відносини й перетворювати саму себе. Тому сьогодні, в сучасних мінливих умовах невизначеності соціально-професійних ситуацій (в т. ч. і професійної підготовки), особливо важливим стає питання гармонійної самоактуалізації особистості, її мотивації, розвитку особистісних якостей, які забезпечують професійну мобільність. З точки зору здатності подолання особистістю кризових ситуацій, що виникають в умовах соціуму, професійну мобільність можна розглядати як форму соціально відповідальної поведінки особистості [6].

Як відзначає Л. Л. Сушенцева, в ситуації невизначеності людина найчастіше відчуває незадоволеність, що, в свою чергу, викликає в людини бажання змінити саму себе і тоді особистість проявляє активність [6]. Момент прийняття на себе відповідальності й прояв рішучості за зміну себе та ситуації характеризується як психолого-поведінковий перехід у активну позицію людини, що будує своє життя і діяльність. В даному переході й проявляється мобільність людини – Л. В. Горюнова [1, с. 128]. Перехід до стану аутоактивізації як психолого-поведінковий компонент професійної мобільності особистості найбільш яскраво проявляється при зміні професійної діяльності, перекваліфікації та професійному зростанні.

Науковцями (Е. Ф. Зєєр [2], Р. П. Пріма [5] та ін.) професійна мобільність визначається як здатність і готовність особистості швидко й успішно активно опановувати нову техніку й технологією, виконувати нові виробничі завдання, здобувати відсутні знання й уміння, що в нових соціально-фахових умовах забезпечують ефективність нової професійної діяльності. З точки зору характерологічних якостей особистості професійна мобільність також є сукупністю особистісних характеристик і особливих форм поведінкової активності (здатність до постійного самовдосконалення і самоактуалізації, здатність до творчості, здатність ризикувати, проявляти ініціативу, підприємливість у суспільстві, на робочому місці тощо), що виявляються в ситуації професійних змін (соціально-професійної невизначеності). Професійна мобільність в даному контексті виступає гармонізуючим механізмом соціальної адаптації, що дозволяє людині в умовах невизначеності (професійно-кризової ситуації) внутрішньо-особистісно-активно управляти ресурсами суб’єктності та професійною поведінкою з урахуванням перспективи [2; 5; 6].

Сучасній людині для досягнення нових можливостей доводиться проявляти високу внутрішню активність, долаючи мотиваційний конфлікт між новим та старим, відмовляючись від усталеного, стійкого, тобто перебувати в психологічному стані невизначеності. Сучасний етап розвитку суспільства характеризується глобальним посиленням процесів невизначеності, що визначає перебування людини, згідно з позицією О. М. Новікова, в стані «інноваційної кризи» в різних сферах її життєдіяльності [3]. Згідно даного підходу, мобільність може бути визначена як інтраспосіб психологічного реагування людини на динамізм змін зовнішніх ситуацій у професійній сфері в умовах їх невизначеності. При цьому професійна мобільність характеризує рівень особистісно-професійного розвитку сучасного фахівця.

Ситуація невизначеності – це новий фактор сучасності, що впливає на життя людини і вимагає від неї здатності до самоорганізації та самоформування. Сучасність, звертає увагу Л. Л. Сушенцева, примушує

людину займатися обробкою самої себе, активно ставати іншою. Бути мобільним – це перш за все володіти технікою конструювання себе в непередбачуваних ситуаціях невизченості. Професійно мобільна людина, яка володіє набором відповідних особистісних якостей та вмінь, може успішно реалізувати себе в житті [6].

Професійна мобільність як інтегративне утворення складається з різних компонентів, відзначають всі дослідники [1–6]. Аналізуючи феномен професійної мобільності як важливу характеристику особистісно-професійного розвитку сучасного фахівця, Л. В. Горюнова вказує на її психологічні складові. Зокрема, такими складовими професійної мобільності визначаються: якість особистості, що забезпечує внутрішній механізм розвитку людини через сформованість ключових, загальнопрофесійних компетентностей; діяльність людини, детермінована подіями, що змінюють середовище, результатом якої виступає самореалізація людини в професії й житті; процес перетворення людиною самої себе й оточуючого її професійного і життєвого середовища [1].

Професійна мобільність стає важливою характеристикою особистісно-професійного розвитку сучасного фахівця [5]. Ми поділяємо позицію Л. Л. Сушенцевої [6] про те, що основою професійної мобільності особистості фахівця є динамізм її мотиваційних, інтелектуальних і вольових процесів, завдяки чому створюється «індивідуальне поле готовності» до професійної мобільності. Відзначимо, що в якості основи створення такого «поля готовності» до прояву професійної мобільності фахівця, на нашу думку, виступає сформованість його аутокомпетентісної здатності до динамічної гармонізації в інтрапросторі особистості її внутрішньої «Я-позиції» щодо перспектив особистісно-професійного розвитку в умовах невизначеності – в ситуації зміни професійного статусу (професійної позиції).

Отже, професійна мобільність виступає як багатоаспектне інтегральне поняття особистісно-професійного розвитку сучасного фахівця, що дуально характеризує соціально-професійний та інтраособистісний рівні взаємодії особистості фахівця з мінливим середовищем професійної діяльності. Як характеристика рівня особистісно-професійного розвитку сучасного фахівця, професійна мобільність може бути визначена як інтраспосіб аутокомпетентного психологічного реагування людини на динамізм змін зовнішніх ситуацій у професійній сфері в умовах їх невизначеності, як засіб гармонізації в даних умовах інтрапростору сучасного фахівця.

Література

1. Горюнова Л. В. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования России : дис. … доктора пед. наук : 13.00.08 / Горюнова Лилия Васильевна. – Ростов н/Д, 2006. – 427 с.

2. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Э. Ф. Зеер. – М. : Издательский дом «Академия», 2006. – 480 с.

3. Новиков А. М. Постиндустриальное образование / А. М. Новиков. – М., 2008. – 136 с.

4. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова [та ін.] ; за ред. З. Н. Курлянд. – 3-те вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2007. – 495 с.

5. Пріма Р. М. Теоретико-методичні засади формування професійної мобільності майбутнього фахівця початкової освіти : дис. доктора пед. наук : 13.00.04 / Пріма Раїса Миколаївна. – Одеса, 2010.

6. Сушенцева Л. Л. Психологічні аспекти формування професійної мобільності як умови гуманізації сучасної освіти [Електронний ресурс] / Л. Л. Сушенцева. – Режим доступу : http://conf.vntu.edu.ua/humed/2010/txt/Sushentseva.php.

УДК 159.9:796

М. І. ТОМЧУК

Вінницький обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ

В умовах трансформації українського суспільства особливого сенсу набуває проблема адаптації спеціалістів до швидкоплинних змін як в соціально-економічній, так і в культурно-освітній сферах життя. Сучасне динамічне, конкурентне суспільство вимагає підготовки фахівців нового ґатунку, а саме таких, які б могли проявляти креативність, нестандартність у прийнятті рішень, бути мобільними та ефективно здійснювати професійну діяльність. Їх підготовка покладається на вищі навчальні заклади (ВНЗ). Рівень готовності випускників вишів до такої діяльності, за результатами наших досліджень, залишається поки що недостатнім. Це зумовлено як об’єктивними чинниками (високою динамікою соціально-економічних змін, недостатньою навчально-матеріальною базою ВНЗ, недостатньою фаховістю викладачів та ін.), так і суб’єктивними (психологічною неготовністю молоді до професійної діяльності у нинішніх умовах).

Метою нашого дослідження було проведення теоретичного аналізу загальнопсихологічних, професійних здібностей, необхідних сучасному фахівцю. Серед таких інтегральних якостей, властивостей особистості нами виокремлено професійну мобільність та соціальну компетентність.

Питання необхідності та практичної значущості формування професійної мобільності сучасних фахівців розглядалось у наукових працях таких дослідників, як М. Боєнко, С. Гончаренко, М. Д'яченко, Л. Заніна, Л. Лесовхіна, Н. Меньшикова, М. Пазюкова, та ін. Вони присвячені в основному аналізу педагогічної діяльності. Так, наприклад, Н. Василенко, професійну мобільність розглядає як здатність людини протягом життя перенавчатися і змінювати вид занять. Така мобільність зумовлена різними обставинами, які науковець поділяє на внутрішні та зовнішні. Зовнішні обставини визначаються змінами в середовищі, що пов'язані з життєдіяльністю людини. Вони можуть носити як глобальний, так і індивідуальний характер. Внутрішні обставини обумовлюються індивідуально-психологічними особливостями, що пов'язані зі спрямованістю особистості, і можуть визначатися мотивацією успіху, що сприяє прагненню особистості до вдосконалення професійних навичок, саморозвитку, кар'єрного росту [4].

О. Китайська вважає, що професійна мобільність – це якість, що є необхідною для успішності особистості в сучасному у суспільстві. Досягнення професійної мобільності та підвищення її рівня сприяють задоволенню як базових потреб людини, так і потреб більш високого рівня, серед яких – отримання високого соціального статусу, розвиток духовності, саморозвиток тощо. Професійна мобільність фахівця – це його здатність до інновацій, до швидкої адаптації у професійних ситуаціях, що постійно змінюються; гнучкість настанов особистості, що дозволяє кваліфіковано здійснювати фахову діяльність; здатність адекватно оцінювати результати праці та окреслювати нові перспективи власної діяльності. Вона передбачає розвиток низки умінь та якостей, зокрема: швидко адаптуватися до змін ситуацій за рахунок володіння екстрафункціональними і полі професійними знаннями і вміннями; самостійно вирішувати типові й нестандартні проблеми, завдання професійного характеру; будувати міжособистісні стосунки в колективі і продуктивно взаємодіяти з колегами, тощо; суміщати при необхідності менеджерські та виконавські функції; бути відповідальним за якість результату своєї праці; бути готовим до інновацій у діяльності [7, с. 29].

Питання конкурентоспроможності фахівця є питанням не стільки економічним, скільки психологічним (адже страх залишитися без матеріальних засобів існування також присутній). На перший план вже виступають не сумлінність чи виконавча дисципліна, а вміння аналізувати й прогнозувати, правильно оцінювати свої можливості, бути комунікативним, вміти ризикувати і не боятися нового, прагнути до інновацій, бути ініціативним, оптимістичним тощо.

Іншою важливою особистісною рисою фахівця є компетентність (від латинського – «competens», що означає належний, здібний), під якою розуміють систему здібностей до чогось, а на нашу думку, психологічну готовність особистості до виконання певної діяльності. Окремі автори вказують, що це певна сума знань особистості, що дозволяє їй судити про щось, висловлювати свою думку [2, с. 304].

Соціальна компетентність по-різному представляється науковцями, а саме, її розглядають, як:

– особистісну характеристику індивіда, що покликана забезпечити його ефективну інтеграцію в оточуючу його дійсність, основу процесів самовизначення та самореалізації [1, с. 78];

– інтегральну характеристику, що об'єднує соціальні мотиви, знання, навички, що дозволяють ефективно діяти [5, с. 74];

– інтегральну особистісну освіту, категоріальні конкретні соціальні знання, що є якістю керівництва до дії, суб'єктну здатність до самовизначення, особистісне вміння здійснювати соціальні технології в головних сферах діяльності людини – як зрілість духовну, громадянську, професійну. Але у всіх цих проявах вона завжди виявляється як орієнтація особистості на співпрацю, на кооперацію спільних зусиль, на гармонійне, справедливе поєднання інтересів, причому виключається конформність [2, с. 85];

– показник ефективної взаємодії з середовищем, що проявляється безпосередньо в соціальних стосунках і є критерієм рівня адаптації особистості до успішного виконання заданої соціальної ролі [3, с. 23].

Теоретичний аналіз результатів досліджень особливостей соціальної компетентності фахівців дозволяє зробити висновок, щодо сьогодні не має єдиної точки зору щодо структури та сутності цього поняття.

Так у працях С. Макарова, основною думкою є те, що зміст соціальної компетентності охоплюють взаємозв'язки знань, умінь, навичок та досвіду. В особистісному аспекті соціальна компетентність представляється як інтегральна риса, в якій можна виділити наступні компоненти:

1) мотиваційно-особистісний; 2) когнітивний; 3) операційний [8, с. 14].

І. Зимня пропонує виокремити інші складові соціальної компетентності, а саме: знаннєвий компонент (володіння знаннями змісту компетентності); мотиваційний (готовність до прояву компетентності); ціннісно-смисловий компонент (ставлення до змісту компетентності та емоційно-вольова регуляція процесу і результату реалізації компетентності); поведінковий компонент (досвід прояву компетентності у різноманітних стандартних та нестандартних ситуаціях) [6, с. 35].

Проведений нами аналіз праць, присвячених проблемі соціальної компетентності, засвідчив про відсутність чіткої її структури та певну необґрунтованість сутності самого поняття. Все це вимагає розробки у подальшому практично значущої структури професійних якостей особистості успішного фахівця та пошуку шляхів їх формування.

Таким чином, можна зробити висновок, що такі інтегральні якості особистості як мобільність та соціальна компетентність є вкрай важливими для професійної діяльності та їх необхідно розвивати у студентів ВНЗ з метою успішної їх професійної адаптації в умовах нинішнього суспільства.

Література

1. Байков Ю. Н. Диагностика социальной компетентности. Результаты апробации диагностического комплекса / Ю. Н. Байков, Д. Е. Егоров // Журнал прикладной психологии. – 2002. – № 6. – С. 22–28.

2. Бахтеева С. С. Формирование социальной компетентности в процессе обучения иностранному языку в ВУЗе экономического профиля : дис. … канд. пед. наук / С. С. Бахтеева. – Казань, 2001. – 174 с.

3. Белоцерковец Н. И. Формирование социальной компетентности детей 3–7 лет в условиях открытого дошкольного образовательного учреждения : дис. … канд. пед. наук / Н. И. Белоцерковец. – Карачаевск, 2002. – 229 с.

4. Василенко Н. В. Роль институтов повышения квалификации в повышении профессиональной мобыльности населения / Н. В. Василенко // Взаимодействие личности, образования и общества в изменяющихся социокультурных условиях : Межвузов. сб. науч. статей. – СПб. : ЛОИРО, 2003. – С. 41–45.

5. Гончарова-Горянська М. Соціальна компетентність: поняття, зміст, шляхи формування в дослідженнях зарубіжних авторів / М. Гончарова-Горянська // Рідна школа. – 2004. – № 7–8. – С. 34–36.

6. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.

7. Китайська О. А. Професійна мобільність майбутнього вчителя іноземних мов як підґрунтя його конкурентоспроможності / О. А. Китайська // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 16 : зб. наукових праць / ред. кол. О. Г. Мороз, Н. В. Гузій (відповідальний редактор) та ін. – Вип. 2 (12). – К. : НПУ, 2004. – С. 28–31.

8. Макаров С. В. Психолого-дидактические условия и факторы формирования акмеологической компетентности кадров управления : автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.07 / С. В. Макаров. – М., 2004. – 21 с.

УДК 159.9

Н. В. ХАНЕЦЬКА
Хмельницький національний університет

СТАНОВЛЕННЯ СУБ'ЄКТА УЧБОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ТЕОРЕТИЧНА ПРОБЛЕМА

Аналіз проблеми особистості як суб'єкта учіння в історії філософсько-психологічної думки свідчить про неоднозначне ставлення як до психологічної категорії суб'єкта та її тлумачення. Не досягнуто визначеності з приводу того, як треба співвідносити уявлення про людину як суб'єкта діяльності (теоретичної, практичної і т. д.) з уявленнями про неї як суб'єкта психічної діяльності. Немає ясності і в питанні про те, чим поняття «суб'єкт психічної діяльності» відрізняється від поняття «суб'єкт психічної активності» і т. д. [9, с. 218].

Тому актуальність її сучасного психологічного осмислення не викликає сумнівів і може розглядатись як самостійна фундаментальна проблема, що вимагає адекватного розв'язання.

У гносеології і в онтології термін «суб'єкт» має різне навантаження. Так, у першому випадку справедливим є визначення типу «немає суб'єкта без об'єкта і немає об'єкта без суб'єкта», що по суті розкриває специфіку процесу пізнання, підкреслює принципову неможливість навіть відносної їх відірваності один від одного.

В онтологічній інтерпретації, навпаки, терміном «суб'єкт» позначається спосіб буття, спосіб існування людини в її специфічній автономності як рівноправної і такої, що самовизначається в бутті, тотожної іншим лише в якості об'єктивної реальності. Специфічною онтологічною характеристикою людини як суб'єкта є не тільки і не стільки її протилежність чи тотожність об'єкту, не опосередкованість як основний принцип, але інтенція до відповідального перетворення світу і себе в цьому світі, що безпосередньо проявляє себе, самістне потенціювання, що протистоїть фатуму [9, с. 222].

У світовій психологічній науці суб'єктність людини пов'язується з її здатністю самій ініціювати активність на основі внутрішньої мотивації, здійснювати певні дії. Особливістю породжуваної суб'єктом активності виступає її творчий характер. Креативний початок суб'єкта може бути виражений в різною мірою, обставини життя накладають на нього суттєві обмеження; іноді творчі моменти проявляються у віртуальних світах індивіда (уявні світи, фантазії). Але все ж по самій своїй природі людина креативна [7]. Особливий напрямок творчості людини – це створення нею себе, свого внутрішнього світу, власного духовного життя. Виділяючи одну із сторін процесу самотворення, С. Л. Рубінштейн говорить про привласнення суб'єктом собі власного тіла і зовнішнього вигляду, здібностей, характеру, темпераменту, «а також Думки, якій людина віддала всі свої сили, і Почуття, з яким зрослося все її життя» [6, с. 680].

Визначаючись з терміном «суб'єкт», треба розглянути і похідні від нього терміни «суб'єктивне» і «суб'єктне». Розгорнуту сутнісну характеристику цих психологічних понять пропонують В. І. Слободчиков і Є. І. Ісаєв. «Суб'єкт – людина як носій (ініціатор, творець, розпорядник) предметно-практичної діяльності і пізнання; становлення суб'єкта є процес оволодіння індивідом власного духовного життя»; «Суб'єктивність – базова категорія антропологічної психології, що визначає загальний принцип існування людської реальності, безпосереднього самобуття людини; як форма буття і спосіб організації людської реальності,

суб'єктивність виявляє себе в здатності людини прийняти практично-перетворююче ставлення до власної життєдіяльності і знаходить своє вище вираження в рефлексії»; «Суб'єктність – соціальний, діяльнісно-перетворюючий спосіб буття людини, як самість – суб'єктність є очевидна і безпосередньо дана форма самобуття людини» [8, с. 372].

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

У західній психології, в теоріях особистості, побудованих на основі психоаналітичної практики (А. Адлер, А. Маслоу, К. Роджерс, К. Юнг, К. Хорні та ін.), поняття «суб'єкт» посідає одне з центральних місць. Воно означає здатність людини бути ініціюючою силою, першопричиною своїх взаємодій зі світом, з суспільством; бути творцем свого життя; створювати умови свого розвитку; переборювати деформації власної особистості і ін.

У вітчизняній психології, як відомо, визначення категорії «суб'єкт» здійснювалось переважно шляхом конструювання пояснювальних моделей, в яких їй відводилась деяка роль поряд з категоріями «індивід», «особистість», «індивідуальність» і т. п., на основі уявлень про активність і обумовленості поведінки людини [9, с. 227].

Так, Б. Г. Ананьєв виділяв тріаду «індивід-особистість-індивідуальність», співвідносячи кожний з її членів з розумінням людини як суб'єкта пізнання, спілкування і праці. «Досліджуючи структуру людини як суб'єкта, ми починаємо «зверху», з соціальних функцій на молярних рівнях, пов'язаних з особистістю, і закінчуємо аналізом «знизу» – дослідженням механізмів, що забезпечують необхідний тонус активності і загальність природних властивостей людини як індивіда (на молекулярних рівнях). Об'єднання законів історії і природи у вигляді історичного перетворення природи індивіда і включення цієї природи в соціальні структури здійснюється взаємозв'язками рівнів в єдиній психологічній структурі», – писав він [2, с. 249].

М. Г. Ярошевський зупиняється на таких рівнях обумовленості поведінки, як «організм-індивід-особистість», не акцентуючи увагу на рівні суб'єкта. Тут індивід розглядається як носій сукупності соціально-типових соціопсихічних властивостей. Особистість же характеризується ансамблем якостей, в яких розкривається її соціальна неповторність [9, с. 334].

Л. І. Божович і М. С. Неймарк, обговорюючи проблему предмета психології, дійшли, по суті, до «суб'єктного» визначення особистості. «Аналіз отриманих матеріалів привів до деяких узагальнень, виражених у відповідних наукових поняттях. Виникло поняття особистості, яке не збігається ні з поняттям людина, ні з поняттям індивідуальність. Ми запропонували розглядати особистість з функціональної точки зору, тобто як той рівень психічного розвитку людини, який дозволяє їй не тільки пристосовуватись до середовища (функція, яку виконує психіка на ранніх етапах свого розвитку), але передусім активно впливати на оточення і самого себе» [4, с. 132].

Згідно О. Ф. Лосєва, особистість є, насамперед, виражальною формою, тобто вона являє собою форму вираження. А «виражальне буття є завжди синтезом двох планів, одного найбільш зовнішнього, очевидного і іншого – внутрішнього, осмислюю чого, такого, що припускається» [5, с. 77].

М. В. Папуча, зауважує, що зовнішнє також само перетворюється у внутрішнє. Ця діалектична єдність зовнішнього і внутрішнього становить, власне, життя особистості, її розвиток [5, с. 77].

Л. І. Божович, йдучи за Л. С. Виготським, визначає людину, що росте, як ініціатора власної активності, коріння якої занурені в її потребнісно-мотиваційну сферу. Активність ця – основа розвитку особистості в якості суб'єкта. За словами Л. І. Божович, «дитина поступово перетворюється із істоти, що підкорена зовнішнім впливам, в суб'єкта, здатного діяти самостійно на основі свідомо поставлених цілей і прийнятих намірів» [1, с. 436–437].

Згідно з С. Л. Рубінштейном, «Особистість стає індивідуальністю, досягаючи максимального рівня своєї особливості, а суб'єктом вона стає, досягаючи оптимального рівня розвитку своєї людськості, етичності. Але оскільки її розвиток здійснюється не «в себе» чи «для себе», а в життєвому шляху, спілкуванні, діяльності, то якість її як суб'єкта виявляється в оптимальному способі організації цього життєвого шляху, спілкуванні, діяльності» [1, с. 640].

Д. Н. Узнадзе вважав, що людина є суб'єктом на всіх рівнях своєї активності. «Будь-яка активність, – зауважував він, – означає ставлення суб'єкта до оточуючої дійсності. При появі якої-небудь конкретної потреби суб'єкт, з метою її задоволення, спрямовує свої сили на оточуючу його дійсність» [10, с. 332].

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

Для цього необхідно визначитися в категорії, що інтегрує всі інші, що зв'язує їх в єдину систему. Таку роль, ми вважаємо, виконує категорія суб'єкта в її психологічному тлумаченні: онтопсихологічному, психогносеологічному, психоаксеологічному, психопраксичному і ін.

Людський індивід може стати особистістю, індивідуальністю і розвинутись до рівня універсальності, лише проявляючи себе в якості суб'єкта життєдіяльності і саморозвитку [9, с. 233].

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

Література

1. Абульханова К. А. С. Л. Рубинштейн – ретроспектива и перспектива / К. А. Абульханова // Проблема субъекта в психологической науке. – М. : Издательство «Академический проект», 2000. – С. 13–27.
2. Ананьев Б. Г. Психологическая структура человека как субъекта / Б. Г. Ананьєв // Человек и общество. – Вып. 2. – Л. : ЛГУ, 1967. – 249 с.
3. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском воздасте / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 236 с.
4. Божович Л. И. «Значащие переживания» как предмет психологии / Л. И. Божович, М. С. Неймарк // Вопросы психологии. – 1978. – № 4. – С. 23–25.
5. Папуча М. В. Особистісне переживання як предмет психологічного дослідження / М. В. Папуча // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. накових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – К. : 2001. – Т. ІІІ, ч. 1. – С. 76–80.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологи / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер Ком, 1999. – 479 с.
7. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1976. – 416 с.
8. Скрипченко О. В. Психічний розвиток учнів / О. В. Скрипченко. – К. : Рад. школа. 1974. – 103 с.
9. Татенко В. А. Психология в субъектном измерении : монография / В. А. Татенко – К. : Видавничий центр «Просвіта», 1996. – 404 с.
10. Узнадзе Д. Н. Психологические исследования / Д. Н. Узнадзе – М. : Наука, 1966. – 450 с.

УДК 316.473

В. І. ХУДЯКОВА
Навчально-науковий інститут психології та соціального забезпечення Миколаївського національного університету ім. В. О. Сухомлинського

ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-ПЕРЦЕПТИВНИХ ВЛАСТИВОСТЕЙ СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ

В умовах практичної діяльності психолог є одночасно об'єктом і суб'єктом соціальної перцепції: будуючи взаємодію з іншими, він має враховувати не лише свої потреби, мотиви, установки, експектації, але й тих людей, з якими він співпрацює. Уміння ефективно взаємодіяти з учасниками професійного процесу забезпечують соціально-перцептивні властивості особистості психолога. Г. М. Андрєєва, А. А. Деркач, Н. В. Кузьміна вважають, що соціально-перцептивні властивості особистості фахівця можна і потрібно розвивати [3; 6].

Практика показує, що кваліфікований спеціаліст – практичний психолог, має мати певні оптимальні показники соціальної перцепції, що сприяють здійсненню діалогічної взаємодії в професійній діяльності, забезпечують соціально-психологічну і професійну адаптацію особистості. Психолог має ніби «проникати» в особистість іншого, ставити себе на його місце, не лише зрозуміти, але й як би і «відчувати». Так як спілкування – це все, що відбувається між людьми, – цей феномен непросто пояснити, не дослідивши його соціально-перцептивний аспект.

Соціальна перцепція в практичній діяльності психолога виконує перцептивну, прогностичну, діагностичну, гностичну, орієнтувальну, оцінну, регулятивну, когнітивну, порівняльну, інформаційну, мотиваційну, змістовно-смислову, комунікативну, організаційну та інші. Дослідники визначають обумовленість соціальної перцепції особистості багатьма чинниками, зокрема системою реальних соціальних стосунків в значущих для особистості групах та відповідною підготовкою до професійної діяльності [3; 6; 9]. При цьому специфіка професійного сприймання практичним психологом суб'єкта взаємодії детермінується його психологічною та соціально-перцептивною готовністю до сприймання суб'єкта.

На думку Ю. М. Жукова, соціально – перцептивний процес реалізується в широкому спектрі різноманітних змістових та динамічних характеристик соціальної перцепції: точність, ригідність, стереотипність, повнота, гнучкість тощо [9]. Саме вони визначають результат соціальної перцепції – індивідуальні особливості перцептивного образу клієнта як центрального елемента структури перцептивного процесу. Виокремлюють також низку об'єктивних і суб'єктивних факторів – детермінант соціальної перцепції [2; 9; 10].

Дослідження студентів 4 курсу напряму підготовки «Психологія» показали, що до умов ефективності професійної взаємодії практичного психолога вони віднесли: глибокі фахові знання (89%); дотримання морально-етичних норм (93%); здатність практично вирішувати завдання, доводити справу до кінця (75%); адекватність самооцінки і рівня домагань (79%); вміння спілкуватися неупереджено (68%); шанобливе ставлення до професійних обов'язків (95%); високий загальнокультурний рівень, ерудиція (66%);

уміння виступати перед аудиторією (65%); уміння переконувати, здатність викликати симпатію (56%). До того ж 35% респондентів додали такі характеристики як самовпевненість, вимогливість, критичність, толерантність до помилок колег, гнучкість, довірливість, поступливість, слухняність, незалежність, приязність, «розумний» конформізм, здатність до взаємодопомоги, доброзичливість, чуйність, безкорисливість, прагнення піклуватися про інших тощо. Вони звернули також увагу на зовнішність, охайність, здоровий спосіб життя психолога. Отже, до умов ефективності професійної взаємодії студенти віднесли переважно соціально-перцептивні властивості особистості. Ці параметри, на думку багатьох дослідників, і є основними в процесі формування загального уявлення про людину під час соціальної перцепції [2; 4; 5; 7; 9; 10].

Яким чином майбутній фахівець має набути оптимально розвинених соціально-перцептивних характеристик? На думку В. С. Агєєва, Г. М. Андрєєвої, М. Кук, соціальне середовище як створений особистістю образ оточення може розглядатися як один з провідних факторів, що опосередковують і систему перцептивних процесів у групі, і комплекс індивідуальних соціально-перцептивних здібностей особистості [1; 3; 10].

Виходячи з цього, є необхідність розвитку у майбутніх психологів соціально-перцептивної готовності до професійної діяльності, що дасть можливість здійснювати ефективний психологічний вплив на інших. Під час розробки програми навчання у системі підготовки фахівця необхідно враховувати той факт, що навчаючи майбутніх практичних психологів основам ефективної взаємодії, здатності проникати в особистий світ іншого, основним підходом має бути розвиток механізмів соціальної перцепції на основі врахування їх індивідуально-психологічних особливостей. Для відпрацювання умінь та розвитку соціально-перцептивних здібностей може бути доречною програма розвитку особистісної та професійної зрілості, індивідуальної «когнітивної складності», соціально-перцептивний тренінг, тренінг професійної самосвідомості, чіткість сформованості понятійного апарату для вивчення особливостей випереджаючого відображення дійсності та розкриття динаміки професійній діяльності тощо.

Література

1. Агеев В. С. Влияние факторов культуры на восприятие и оценку человека человеком // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – С. 135–140.

2. Андреева Г. М. К построению теоретической схемы исследования социальной перцепции // Вопросы психологии. – 1977. – № 2. – С. 3–14.

3. Андреева Г. М. Психология социального познания : учеб. пособие для студ. психол. и пед. спец. вузов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Аспект Пресс, 2000. – 288 с.

4. Баринова Л. М. К проблеме исследования феномена первого впечатления о другом человеке // Вопросы психологии межличностного познания. – Краснодар : Изд-во Кубан. ун-та, 1983. – С. 20–27.

5. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком / А. А. Бодалев. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 200 с.

6. Деркач А. А., Кузьмина Н. В. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма / А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина – М. : Рос. академия управления, 1993. – 23 с.

7. Дигос В. П. Уверенность и адекватность в феномене социальной перцепции / В. П. Дигос // Вопросы психологии. Общение и познание людьми друг друга. – Краснодар : Изд-во Кубан. ун-та, 1975. – С. 64–68.

8. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю. Н. Емельянов. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1985. – 167 с.

9. Жуков Ю. М. Точность и дифференцированность межличностного восприятия : автореф. дис. … канд. психол. наук / Ю. М. Жуков. – М. : МГУ, 1982. – 20 с.

10. Cook M. Interpersonal perception. – Harmondsworth /Mx/. Penguin books, 1971. – 168 p.

УДК 378.147:18

М. М. БАБИНЕЦЬ
Ужгородський торговельно-економічний інститут
Київського торговельно-економічного університету

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ КОНЦЕНТРОВАНОГО НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Розширення міжнародних зв'язків України зумовлює підвищення вимог до професійної підготовки вітчизняних фахівців. Для успішного розвитку економіки і забезпечення конкурентоспроможності на світовому ринку потрібні працівники, які мають високий рівень фахової підготовки і володіють уміннями іншомовного особистісного і ділового спілкування. Формування вмінь іншомовного спілкування є невід'ємним компонентом професійної підготовки майбутніх фахівців, яким найчастіше доводиться працювати в умовах міжнародного економічного простору.

У процесі формування вмінь іншомовного спілкування майбутніх фахівців використовуються елементи різних педагогічних технологій : інформаційних, інтерактивного навчання, особистісно-орієнтованого навчання, групової навчальної діяльності та ін. [1, с. 386] Дані технології успішно реалізовуються в рамках технології концентрованого навчання. Ця технологія організації навчального процесу є однією з найбільш ефективних педагогічних технологій навчання в світлі завдань підготовки майбутніх фахівців до іншомовного професійного спілкування, проте її можливості поки що не використовуються в достатній мірі.

Сам термін «концентрація» в перекладі з латинської мови означає зосередження, накопичення чогось.

Що стосується терміну «технологія концентрованого навчання», то зазвичай він тлумачиться як особлива технологія організації навчального процесу, при якій увага педагогів і учнів зосереджується на вивченні одного предмета за рахунок скорочення дисциплін, що вивчаються одночасно, концентрації навчального матеріалу на певному відрізку часу, структурування змісту в блоки, активізації пізнавальних сил учнів. [2, с. 190].

Відзначимо, що ідеї концентрованого навчання не є новими в психолого-педагогічній науці, хоч і не здобули значного поширення в навчальному процесі на сьогоднішній день. Так, ще Я. А. Коменський висував вимогу, щоб «в школах був встановлений порядок, при якому учні в один і той же час займалися тільки одним предметом» [3, с. 333].

Зауважимо, що орієнтація на розвиток самостійності і відповідальності, співпраця в процесі навчання мають принципове значення для будь-якої технології навчання, проте в умовах концентрованого навчання можливості реалізації цих вимог значно розширюються. Вважаємо, що технологія концентрованого навчання відповідає цим критеріям.

У науковій літературі розглядаються різні моделі концентрованого навчання, кожна з яких, на нашу думку, має позитивні риси і певні недоліки.

Так, перша модель передбачає вивчення тільки одного предмета впродовж певного періоду часу. Тривалість концентрованого вивчення предмета визначається при цьому особливостями змісту, засвоєння його студентами, загальною кількістю годин, відведених на вивчення даного предмета тощо. Виокремлюють два варіанти реалізації цієї моделі. Суть першого варіанту полягає в неодноразовому зверненні впродовж навчального року до вивчення одного й того ж матеріалу, але кожного разу на новому рівні з більш глибоким проникненням в зміст. Така модель, очевидно, дозволяє в найбільшій мірі урізноманітнювати форми і методи вивчення навчального матеріалу, забезпечити цілісність його засвоєння. Проте ця модель практично може використовуватися тільки стосовно вивчення якогось одного предмета і не може бути поширена на весь навчальний процес. Навчальні плани вищих навчальних закладів відзначаються багатопредметністю і передбачають різний обсяг годин на вивчення різних предметів. Отже, виникають труднощі організаційного характеру (розклад занять студентів, графік роботи викладачів тощо.) Другий варіант реалізації даної моделі концентрованого навчання полягає в одноразовому впродовж навчального року вивченні предмета. Тривалість концентрації зазвичай кілька тижнів при щоденному навантаженні до 6 академічних годин. Графік занять на рік при реалізації такого варіанту представляє обґрунтовану послідовність дисциплін, які викладаються. Цей варіант навчання відзначається високим рівнем концентрації робочого часу і зусиль викладачів і студентів, вимагає високого рівня наукової і методичної підготовки викладачів. Недоліки даного варіанту полягають у складності структурування змісту навчального матеріалу, обґрунтуванні послідовності викладання дисциплін, складанні розкладу тощо.

Друга модель реалізації технології концентрованого навчання передбачає укрупнення одної організаційної одиниці – навчального дня з вивченням не більше однієї (двох) дисциплін. В рамках навчального тижня кількість навчальних дисциплін зберігається у відповідності з навчальним планом і графіком його проходження. Основною навчально-організаційною одиницею процесу навчання стає не одно заняття, а навчальний блок, який зазвичай включає чотири заняття по 45 хвилин, які об'єднані однією метою. Недоліком цієї моделі є досить тривалий інтервал між навчальними блоками. Цей недолік може бути нейтралізованим завдяки самостійній роботі студентів, яка виконується в період між заняттями, факультативними заняттями, а також за рахунок спеціальної побудови навчальних блоків, яка передбачає час для актуалізації засвоєного студентами на попередньому занятті матеріалу.

Третя модель концентрованого навчання передбачає модульну організацію навчального процесу. Згідно цієї моделі, семестр ділиться на модулі (в залежності від кількості предметів навчального плану), впродовж яких концентровано вивчаються кілька дисциплін. Тривалість модуля залежить від обсягу годин, передбачених на вивчення дисципліни, і може продовжуватися 4-5 тижнів. Недоліком цієї моделі є труднощі формування модулів, послідовності їх вивчення, дотримання міжпредметних зв'язків. Крім того, дана модель може використовуватися тільки за участі всього педагогічного колективу, оскільки стосується викладання не тільки якоїсь однієї конкретної дисципліни.

Аналіз психолого-педагогічної літератури і власний педагогічний досвід дозволяють стверджувати, що саме друга модель технології концентрованого навчання, яка полягає в укрупненні однієї організаційної одиниці – навчального дня і блочної організації навчального процесу, може бути найбільш оптимальною.

Організаційна структура кожного навчального блока включає інваріантну і варіативну складові. Інваріантна частина передбачає проведення організаційного моменту, під час якого студенти знайомляться з метою, завданнями і планом вивчення всього блока; активізацію раніше вивченого матеріалу з використанням активних методів (комунікативні ігри, практичні завдання); самостійну роботу студентів, яка може бути індивідуальною, парною, груповою, при цьому викладач виконує роль консультанта; підведення підсумків заняття для здійснення аналізу роботи студентів, виявлення недоліків і визначення шляхів їх подолання.

Варіативна складова кожного блока змінюється в залежності від мети заняття і може включати : представлення нового матеріалу; його закріплення з використанням найрізноманітніших методів і засобів (перегляд навчального відеофільму, прослуховування аудіозапису, читання і переклад професійно-орієнтованих текстів, складання діалогів, рольові і ділові ігри); контроль засвоєних знань і сформованих умінь іншомовного ділового спілкування.

Використання технології концентрованого навчання в процесі навчання має певні переваги у порівнянні з використанням традиційних технологій :

– створення умов для сприймання студентами логічно завершених, цілісних блоків навчального матеріалу, поглиблення знань в результаті їх закріплення;

– цілеспрямоване і систематичне використання в навчально-виховному процесі комплексу організаційних форм і методів навчання, зміна видів діяльності при вивченні однієї теми;

– наявність більших можливостей для диференціації та індивідуалізації навчального процесу, зв'язку навчання з життям;

– можливість повністю зв'язувати навчальну інформацію з майбутньою професійною діяльністю;

– концентрація уваги на вивченні предмета, створення установки на глибоке засвоєння навчального матеріалу впродовж навчального заняття;

– створення сприятливого психологічного клімату в умовах більш тривалої взаємодії суб'єктів навчального процесу;

– більш широкі можливості для реалізації виховних завдань;

– більші можливості для формування саморефлексії, саморегуляції діяльності;

– створення умов для формування навичок співробітництва і ділового спілкування;

– можливість для викладача глибше вивчити індивідуальні особливості студентів, а для студентів – краще пізнати один одного;

– розширення можливостей для виявлення труднощів у навчанні, причин конфліктів;

– наявність оптимальних умов для оперативного контролю, своєчасної корекції змісту і методів навчання.

Успішна реалізація технології концентрованого навчання можлива за дотримання певних вимог, які характеризують: навчальну діяльність викладача і студентів; організацію процесу концентрованого навчання.

Так, навчальна діяльність викладача повинна підпорядковуватися таким вимогам : адекватність мети концентрованого навчання іншомовному діловому спілкуванню специфіці цілей вищої професійної освіти майбутніх менеджерів; побудова системи діалогічної, продуктивної суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача і студентів, яка забезпечує співпрацю, партнерські відносини, максимально наближені до професійних; використання комплексу активних методів і форм навчання іншомовному діловому спілкуванню (рольові, ділові ігри, проектна діяльність); педагогічне управління процесом концентрованого навчання через систематичну діагностику рівнів сформованості володіння студентами певного матеріалу та мотивації до навчання; достатня професійна компетентність викладача.

Вимоги до організації процесу концентрованого навчання : своєчасне планування навчального процесу і розробка чітких критеріїв його ефективності, прогнозування результатів вивчення дисципліни; концентрація навчального часу на рівні укрупнення однієї організаційної одиниці – навчального дня і блочна організація навчальних занять; матеріально-технічне забезпечення концентрованого навчання (підручники, навчальні посібники, термінологічні словники, комп'ютери, інтерактивна дошка тощо).

Література

1. Насімчук А. С. Сучасні педагогічні технології : навчальний посібник / А. С. Насімчук, О. С. Падалка, О. Т. Шпак. – К. : Видавничий центр «Просвіта», 2000. – 386 с.

2. Сигачёва Н. А. Подготовка будущих менеджеров к иноязычному деловому общению средствами концентрированного обучения : дисс. … канд. пед. наук : 13.00.08 / Сигачёва Наталья Альбертовна. – М., 2007.

3. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения / Я. А. Коменский. – Т. 1. – М. : Педагогика, 1982.

УДК 372.893

Р. Г. БАЛАНДЮК
Інститут педагогіки НАНП України,
Житомирська міська гуманітарна гімназія № 23

ЕКОНОМІЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ У КОНТЕКСТІ ЗМІСТУ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ

У сучасній підготовці майбутнього фахівця згідно з новим Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти (2011 р.) вагома роль відводиться формуванню підприємницької компетентності [2]. Реалізація цієї компетентності відбувається у курсі різних шкільних предметів. У змісті шкільної історії підприємницька компетентність розглядається через вивчення історико-економічного матеріалу.

Поняття економічної складової у змісті історичної освіти відсутнє, тому потребує наукового визначення. Проблемам змісту історичної освіти загалом, а оптимального поєднання різних аспектів суспільного життя зокрема, приділяли увагу багато теоретиків та практиків у галузі шкільної історичної освіти – К. Баханов, В. Власов, Н. Гупан, О. Пометун, Г. Фрейман та ін., які визначають, що складовими змісту шкільного курсу історії є політичний, соціальний, економічний, духовний компоненти.

За визначенням О. Пометун та Г. Фреймана, зміст шкільної історичної освіти – один з компонентів процесу навчання історії, певна система історичної інформації, яка засвоюється у вигляді історичних знань, умінь і навичок, в яких особистість засвоює вже відомі способи діяльності, досвід творчої пізнавальної діяльності у розв'язанні проблем, що вирішувалися людством у минулому, досвід ставлення до світу, до людей, до себе, що може забезпечити емоційно-ціннісний розвиток особистості.

Встановлено, що в сучасному розумінні змісту історії акцент робиться на людину, де економічна, політична історія постають фоном, що показує і дає зрозуміти, в яких умовах жила людина в певну епоху. У той же час відбувається утвердження принципу, за яким людина постає в центрі історії, а не суспільство чи держава, як це висвітлювалось раніше, коли людина поставала як «гвинтик» і просто губилася в руслі суспільно-політичних подій. Тому, на нашу думку, саме в зміст історичної освіти закладаються ті основи, які сприятимуть формуванню активного, розвиненого громадянина України.

Зміст шкільної історичної освіти зберігає традицію структурування за сферами економічного, політичного, національно-культурного розвитку суспільства. Водночас такий підхід, як стверджує Г. Фрейман, обмежує можливості розгляду процесу пошуку людиною сенсу життя, виникнення загальнолюдських, громадянських цінностей, які інтеріоризуються в особистості у процесі виховання в родині, засвоєння регіональних та національних цінностей в умовах певного менталітету як складової частини відповідного культурно-історичного архетипу.

Сучасні дослідники змісту шкільного курсу історії пропагують ідеї про те, що ядром і основною частиною змісту має стати історія духовно-практичного досвіду людства. Політична, економічна, соціальна та духовна історія розглядаються як конкретні історичні умови, що сприяли або перешкоджали самореалізації людини, конкретній нації, усього людства у певну історичну епоху. Таке бачення змісту історичного матеріалу дає можливість виявити джерела сучасної цивілізації: ринкової економіки, демократичних порядків, прав і свобод особи. Зазначений підхід збігається з думками експертів Ради Європи, які рекомендують висвітлювати історію «очима людини», тобто політичні події та економічна історія виступають тлом, на якому проходить життя звичайних людей.

На думку методистів, основне завдання економічної освіти полягає у тому, щоб сприяти формуванню та розвитку у молодого покоління господарських здібностей, уміння аналізувати економічну ситуацію, давати оцінку подіям, які відбуваються, знаходити альтернативні шляхи виходу з певної життєвої ситуації тощо. Економічна компетентність постає як здатність особи приймати раціональні рішення, що ґрунтуються на урахуванні усіх вигод і витрат, які стали наслідком їх дій.

За висновком О. Савченко у змісті шкільної освіти мають бути відображені такі елементи, як: система знань про природу, суспільство, техніку і т. п. ; система загальних інтелектуальних і практичних

навичок і умінь; досвід творчої діяльності; досвід емоційно-ціннісного ставлення людини до навколишньої дійсності, користування системою цінностей суспільства [3, с. 322].

Дослідник М. Богуславський вважає, що протягом XX століття у вітчизняній педагогіці виокремились чотири провідні підходи до розробки теорії змісту загальної освіти: знаннєвий, діяльнісний, культурологічний та компетентнісний [1].

Тому, виходячи з висновків О. Савченко, з одного боку, економічна історія постає тлом, фоном, який сприяє засвоєнню і формуванню цілісної картини про те, що оточувало людину в певну історичну епоху, в яких умовах вона жила, з іншого боку, виходячи з аналізу підходів М. Богуславського, саме компетентнісний підхід дозволяє встановити які економічні знання, уміння, навички сприятимуть розв'язанню актуальних для учня соціальних і життєвих проблем. Відповідно до цього, економічна складова змісту історії виконує дві важливі, на наш погляд, функції у шкільному курсі історії, а саме:

– перспективну, тобто формує на майбутнє в особистості економічні знання, уміння, навички, які сприятимуть творчому розвитку людини;

– ретроспективну, коли економічна історія постає тлом і допомагає зрозуміти умови життя людини певної історичної епохи.

За таких умов, на наш погляд, економічна складова змісту історії – це один з компонентів змісту шкільної історичної освіти, який, по-перше, закладає основу економічних знань, умінь та навичок, необхідних учням для їх ретельного засвоєння та застосування в різних життєвих ситуаціях з метою стимулювання ініціативності, підприємливості, організованості, працелюбності, здатності особи приймати раціональні цілеспрямовані рішення, по-друге, постає фоном, який дозволяє учню розібратися з умовами життя, проблемами, які спіткали людину в певну історичну епоху.

Отже, у контексті підготовки майбутнього фахівця формування підприємницької компетентності здійснюється на уроках історії. У змісті шкільної історії підприємницька компетентність розглядається через вивчення історико-економічного матеріалу. Визначено, що економічна складова змісту історії – це один з компонентів змісту шкільної історичної освіти. З одного боку, ця складова закладає основу економічних знань, умінь та навичок, необхідних учням для їх ретельного засвоєння та застосування в різних життєвих ситуаціях з метою стимулювання здатності особи приймати раціональні цілеспрямовані рішення, ініціативності, організованості, працелюбності, у тому числі і підприємливості. З іншого боку, економічна історія постає фоном, який дозволяє молоді розібратися з умовами життя, проблемами, які спіткали людину в певну історичну епоху. Тому, на нашу думку, за цих умов економічна підготовка у контексті змісту історичної освіти відіграє важливу роль.

Література

1. Богуславський М. Розвиток теоретичних основ змісту загальної освіти у вітчизняній педагогіці / М. Богуславський // Шлях освіти. – 2010. – № 1. – С. 2–8.

2. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : URL: http://www. guonkh. gov. ua/reforma_osviti/zagal_os/2144/html.

3. Савченко О. Зміст загальної середньої освіти / О. Савченко / Енциклопедія освіти / [головний редактор В. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 322–324.

УДК 378.124:378.147(045)

Л. В. БАРАНОВСЬКА
Національний авіаційний університет

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ВПЛИВ ВИКЛАДАЧА ВНЗ НА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Компетентнісна парадигма підготовки сучасного фахівця у вищому навчальному закладі, зокрема й авіаційно-технічному, є методологічно засадовою для формування не лише знаннєво ерудованого у певній сфері виробництва спеціаліста та діяльнісно активного в ній, а й особистісно самодостатнього, що дозволить йому легко адаптуватися до різних умов соціального оточення та вирішувати проблемні завдання, передбачені функціональними обов'язками й не передбачені ними. Зазначені особливості підготовки студента на засадах компетентнісного підходу вимагають пильної уваги до формування в нього під час оволодіння спеціальністю у закладах вищої освіти професійно важливих якостей (ПВЯ), які разом із системою спеціальних знань, сформованих фахових умінь та досвіду ефективного оперування ними складають професійну компетентність випускника.

Професійно важливі якості фахівця та способи їх формування були предметом наукового пошуку багатьох учених. Результати дослідження цієї проблеми відображено в наукових працях В. С. Безрукова, М. Т. Громкової, В. Л. Марищука, О. О. Смирнової, В. Є. Сорочинської (Штифурак), Б. М. Теплова, Ю. К. Чернової, В. Д. Шадрикова, А. Шелтона. За Б. М. Тепловим [1], ПВЯ – це індивідуально-психологічні особливості, властивості людини, зумовлені конкретною професійною діяльністю і вдосконаленням у ній; на думку М. Т. Громкової [2], ними є сукупність таких якостей фахівця, які сприяють успішному виконанню

професійної діяльності, особистісно-професійному зростанню та вдосконаленню; за В. Л. Марищук [3], це окремі риси, властивості, якості індивіда, що відповідають успішному оволодінню професією; В. Д. Шадриков [4] та О. О. Смирнова [5] вважають, що це індивідуальні якості суб'єкта діяльності, що впливають на ефективність діяльності та успішність її опанування, а також виступають умовою успішного оволодіння професією та професійною діяльністю. Тобто, можна стверджувати, що більшість учених під професійно важливими розуміють ті якості, від яких істотно залежить не тільки ефективність професійної діяльності, але й можливість її вдосконалення, а також адекватність поведінки фахівця при ймовірних у ній складних ситуаціях.

Дослідники розрізняють як якості, котрі обумовлюють успішність опанування конкретною професією, а також такі, від яких залежить успішність в будь-якій професійній діяльності, тобто професійно значимі якості можуть бути специфічними і неспецифічними. Цілеспрямоване формування професійно важливих якостей відбувається, на думку Р. Т. Раєвського [6], за заздалегідь спроектованою моделлю з допомогою адекватних заходів, прийомів і засобів впливу, специфічних для певної сфери фахової діяльності.

Сформованість ПВЯ випускника ВНЗ є одним із критеріїв визначення його професійної придатності. Однак у процесі їх формування в навчально-виховному процесі закладів вищої освіти виявлено проблеми. Найголовнішими з них є: нехтування компетентнісною парадигмою підготовки спеціаліста, приділення уваги лише когнітивному та діяльнісному компонентам змісту вищої освіти; ігнорування значенням особистісного впливу науково-педагогічного працівника на індивідуально-професійний потенціал суб'єкта навчання; неприділення уваги ціннісній спрямованості формування ПВЯ майбутніх фахівців. Вирішення цих проблем можливе за наявності державної стратегії з формування професійно компетентного випускника у вітчизняних вишах, розробленої з використанням зарубіжного досвіду та кращого досвіду провідних українських ВНЗ, які зарекомендували себе як згуртовані колективи висококваліфікованих професіоналів-однодумців, котрі основний результат з підготовки студента до діяльності в певній галузі вбачають у сформованості в нього суб'єктності, інтелектуальної мобільності, фахово-прикладної пластичності. Однак вирішальною для розв'язання цих проблем є роль науково-педагогічного працівника, суб'єкта навчальної та освітньої діяльності у закладах вищої освіти. Сформованість і дієвість психолого-педагогічної компетенції викладача (ядра його професійної компетентності) є, на нашу думку, запорукою продуктивності процесу формування ПВЯ у студентів та передумовою успішного його результату. З огляду на зазначене, вважаємо (слідом за І. А. Зязюном, Н. Є. Мойсеюк, Н. В. Кічук, В. Гриньовою), що професіографічними компонентами його особистості мають бути сформовані педагогічно значущі якості: активна громадянська позиція (сформованість високих моральних якостей; у моральному аспекті педагог повинен бути таким, яким прагне бачити вихованців, тобто він має бути певним взірцем чеснот); високий рівень ерудиції, досконале володіння змістом навчальної дисципліни (він має бути динамічним у своїх знаннях, активно залучаючи до цього змісту найновіші досягнення науки); майстерність володіння методикою викладання та управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів (це дозволить йому педагогічно доцільно організовувати навчання студентів з урахуванням їхніх вікових, індивідуально-психологічних особливостей, знаннєвий рівень та досвід певної практичної діяльності); гуманістична спрямованість, розвиненість педагогічних здібностей.

Успішність формування в студентів у процесі фахової підготовки ПВЯ залежить і від таких професійно та особистісно значущих властивостей науково-педагогічного працівника, як сформованість навичок володіння нормативним мовленням та розвиненість мислення (мислення має бути педагогічним), оптимістичність («педагогічна мажорність»), педагогічний такт. Найсуттєвішими особистісними якостями науково-педагогічного працівника з точки зору ефективності його впливу на формування ПВЯ студентів є його соціальна активність; справжня інтелігентність – високий рівень розвитку інтелекту, освіченість у галузі предмета викладання, ерудиція, висока культура поведінки; порядність, гідність, працьовитість, самовідданість; інноваційний стиль науково-педагогічного мислення, готовність до створення нових цінностей і прийняття творчих рішень; здатність до міжособистісного діалогічного спілкування. Викладач має бути творчою індивідуальністю, що підвищуватиме як рівень мотивації студентів до оволодіння досвідом професійної діяльності, так і рівень його фахової придатності.

Література

1. Теплов Б. М. Психология : учебник для средней школы / Б. М. Теплов. – М., 1953. – 230 с.

2. Громкова М. Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности / М. Т. Громкова. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 415 с.

3. Марищук В. Л. Методики психодиагностики в спорте. – 2-е изд., дополн. и исправл. / В. Л. Марищук. – М. : Просвещение, 1990. – 256 с.

4. Шадриков В. Д. Проблемы системогенезиса профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков. – М. : Логос, 2002. – 256 с.

5. Смирнова Е. О. Педагогические системы и программы воспитания : учеб. пособ. / Е. О. Смирнова. – М. : ВЛАДОС, 2005. – 119 с.

6. Раєвський Р. Т. Професійно-прикладна фізична підготовка студентів вищих навчальних закладів: навч.-метод. посіб. / Р. Т. Раєвський, С. М. Канішевський; за заг. ред. проф. Р. Т. Раєвського. – О. : Наука і техніка, 2010. – 380 с.

УДК 377.3:364.4

В. В. БАРАНЮК
Хмельницький національний університет

КРИТЕРІАЛЬНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ СФОРМОВАНОСТІ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Ефективність професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної роботи безпосередньо визначається рівнем сформованості їх професійно-комунікативної компетентності.

Складність діагностування професійно-комунікативної компетентності полягає як у її критеріальному визначенні, так і в доборі інструментарію, який має описувати одночасно розуміння і дії суб'єктів професійної підготовки. Важливими елементами оцінювання є критерії та показники сформованості професійно-комунікативної компетентності майбутнього фахівця соціальної роботи.

Філософський енциклопедичний словник трактує поняття «критерії» як «…мірило для оцінки чого-небудь, засіб перевірки істинності або хибності того або іншого твердження, гіпотези…» [2, с. 193].

Критеріями оцінювання навчальних результатів дослідники визначають компоненти структури професійної компетентності фахівця, а показниками – кількісні або якісні характеристики, властивості, ознаки об'єкта, що вивчається, тобто міру сформованості того або іншого критерію. Таким чином, критерії розкриваються через систему показників, зміна яких має виявити ступінь успішності формування та розвитку компетентності фахівця.

Визначаючи характеристики компетентності, І. Зимня виділяє такі їх аспекти: когнітивний (володіння знанням змісту компетентності), мотиваційний (здатність до прояву компетентності), поведінковий (досвід прояву компетентності в різноманітних стандартних та нестандартних ситуаціях), емоційний (емоційно-вольова регуляція процесу та результату прояву компетентності), ціннісно-смисловий (відношення до змісту компетентності та об'єктації застосування). У такій трактовці поняття характеристики компетентності розглядаються як загальні орієнтовні критерії оцінки її змісту [1, с. 106].

Критерії оцінювання професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної роботи відображають основні закономірності формування цієї особистісної характеристики, взаємозв'язки між компонентами моделі, динаміку явища, що вивчається, та розкриваються через специфічні ознаки кожного структурного компонента.

Визначаючи критерії діагностики професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної роботи ми спиралися на її сутнісні характеристики та положення критеріального підходу (критерії мають фіксувати діяльнісний стан суб'єкта, містити інформацію про характер та специфіку діяльності, мотиви та ставлення до її виконання). Також ці критерії мають чітко й недвозначно вимірюватися якісними показниками та виражатися у кількісних показниках.

Розглядаючи професійно-комунікативну компетентність майбутніх фахівців соціальної роботи як складне інтегративне особистісне утворення, а її структуру – як єдність когнітивно-професійного, емоційно-мотиваційного та операційно-діяльнісного компонентів, вважаємо за доцільне оцінювати міру її сформованості та розвитку, відповідно, за такими критеріями: когнітивно-професійним, емоційно-мотиваційним та операційно-діяльнісним.

За когнітивно-професійним критерієм визначаємо рівень сформованості аналогічного за назвою компонента професійно-комунікативної компетентності майбутнього фахівця, а саме міри володіння студентом сукупністю професійних знань, необхідних для ефективної комунікативної діяльності як у професійній реалізації, так і поза роботою.

Сутність емоційно-мотиваційного критерію майбутнього фахівця соціальної роботи полягає у визначенні рівня сформованості професійної спрямованості особистості студента, його здатності до самоконтролю, самовдосконалення, самооцінки.

Операційно-діяльнісний критерій дає змогу виявити рівень сформованості умінь та навичок, необхідних для професійно-комунікативної діяльності майбутнього фахівця соціальної роботи.

До кожного критерію розроблено набір відповідних показників, на основі аналізу яких можна виносити судження стосовно міри розвитку досліджуваного феномена. Такими показниками вважаємо змістові характеристики відповідних структурних компонентів.

До показників когнітивно-професійного критерію відносимо: знання про сутність, структуру, функції та стилі спілкування загалом та професійного зокрема; наявність інтелектуальних здібностей, які притаманні професійній діяльності; наявність фонових (загальнокультурних) знань; знання мовленнєвих правил і норм; знання вербальної й невербальної комунікації; знання про механізми соціальної перцепції; теоретичні та практичні знання із психології.

Показниками емоційно-мотиваційного критерію є: мотиви вибору професії; мотиви, що спонукають до ефективної комунікативної діяльності; цілі потреби, стимули творчих проявів особистості; наявність інтересу до обраного фаху, що характеризує потребу особистості в знаннях, у володінні ефективними засобами формування професійної компетентності; емоційні здібності майбутнього фахівця, а саме: гуманність, чесність, цілеспрямованість, відповідальність, принциповість, організованість, лідерські якості,

які виявляються в здатності встановлювати та підтримувати емоційний контакт з клієнтами; здатність до самоаналізу й корегування дій; розвинуті емпатія та рефлексія.

За операційно-діяльнісним критерієм сформованість професійної компетентності визначається на основі таких показників: володіння технікою спілкування (вербальні та невербальні засоби), перцептивними вміннями; вміння оперувати спеціальною лексикою; володіння прийомами атракції та фасцинації; уміння конструктивного розв'язування конфліктів; діалогічний стиль взаємодії в професійних комунікативних ситуаціях; ситуативна адаптивність у професійно-значущих ситуаціях; уміння ефективної самопрезентації; уміння організувати індивідуальні, групові, колективні форми роботи з клієнтами.

Висновки. Визначені вище критерії сформованості професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної роботи, а також відповідні їм показники, є початковими даними для визначення рівнів розвитку цієї якості майбутніх соціальних працівників.

Література

1. Зимняя И. А. Ключевые компетентности – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Дайджест педагогических идей и технологий. – К. : Школа-парк, 2003. – Вып. 4. – С. 107–112.

2. Философский энциклопедический словарь. – М. : Политиздат, 1991. – 258 с.

УДК 37.014.008.2:005.411(045)

В. Є. БЕРЕКА

Хмельницький національний університет

ҐЕНЕЗА НАУКОВИХ ПОГЛЯДІВ НА ПРОБЛЕМУ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Постановка проблеми. Радикальні зміни парадигми освіти повинні охопити всі сфери педагогічної галузі – від методології до конкретних технологій та методів; так щоб людина, оцінюючи своє місце у світі та рівень реалізації життєвого сенсу, на кожному етапі була задоволена своїм життям [1, с. 48].

Фундаментальні положення про необхідність навчання і виховання майбутніх управлінців знаходимо ще в соціально-політичних доктринах античної філософії. Заслуговує на увагу ґрунтовна праця Платона «Держава», в якій стверджується, що для того щоб стати придатним до управління, не достатньо природних задатків і здібностей, а потрібне також особливе спрямоване виховання і навчання. При цьому для визначення здатності до управління необхідні найвищі, найсуворіші критерії [2, с. 386].

Доцільно відзначити, що існуюча нині система вимог до професійних управлінців мало чим відрізняється від системи Платона. Сучасні вітчизняні та зарубіжні дослідники, як і їх древні колеги, називають обов'язковими елементами кваліфікованого менеджера ґрунтовну загальну освіту, широку професійну підготовку і високий освітньо-культурний рівень, уміння швидко поновлювати і поповнювати знання [3, с. 26].

На нинішню потребу ринку праці швидко відгукнулись заклади освіти, де навчання менеджменту розвивається найбільш швидкими темпами. Ділове управління стає більш популярним серед студентів, зростає якість навчання, розробляються і запроваджуються нові дисципліни та навчальні курси, відкриваються нові вищі навчальні заклади, які орієнтуються на світові стандарти навчання [4, с. 38].

Зв'язок з дослідженнями. Дану естафету підхопили науковці, їхній інтерес до проблеми підготовки фахівців з управлінської діяльності останнім часом значно розширився. Зокрема, питаннями формування та розвитку управлінських якостей керівників навчальних закладів займалися М. І. Байрамуков, Л. І. Даниленко, Г. В. Данченко, Г. А. Дмитренко, Г. В. Єльнікова, Б. В. Жебровський, Л. Н. Каращук, О. Ю. Кощинець, М. П. Кривко, В. І. Маслов, Т. В. Панчук, В. С. Пекельна, Н. І. Селіверставова, Е. П. Тонконогов, Г. В. Федоров, В. В. Шенкунова та багато інших.

Отримання знань про управлінську діяльність стає необхідністю навчального процесу старшокласників, про що свідчить дослідження Л. І. Парошенко, Н. С. Солоненко, Т. В. Ситановської.

Проведений аналіз психолого-педагогічної літератури дає підстави зробити висновок про те, що проблема підготовки компетентних управлінців турбувала людство не одне століття. На кожному етапі розвитку суспільства до них вису валися специфічні вимоги у відповідності з часом і економічною ситуацією, які були поштовхом для організації навчання і накопичення управлінського досвіду. Кожне нововведення в управлінську практику було враховано, осмислено і використано у навчальних ситуаціях. Тому з упевненістю можна говорити про те, що сучасний менеджмент інтегрує у собі збагачені роками управлінські знання, уміння, досвід, традиції. Наша думка підкріплена дослідженнями сучасних науковців Л. Калініною, Т. Михайленко, В. Бурми, які підкреслюють, що «знання і розуміння ролі історичного розвитку теорії менеджменту важливі для практичної діяльності управлінців сучасності» [5, с. 63].

А оскільки жоден управлінський аспект не втратив своєї актуальності і сьогодні, то **метою даної статті** є зосередження уваги науковців і педагогів на еволюційному розвитку поняття «управлінська компетентність» як основи до вироблення системи сучасних поглядів на це питання.

Хід та результати дослідження. Аналіз наукових джерел із зазначеного питання дає змогу виділити основні етапи формування поняття «управлінська компетентність». Дана періодизація пов'язана з виникненням і розвитком самої науки «управління», на яку впродовж XX ст. суттєво вплинули управлінські школи та управлінські підходи.

І етап (до 90-х рр. XIX ст.) характеризувався відсутністю наукових поглядів на систему управління, а тому й на процес навчання управлінців. І хоча державному управлінню на цьому етапі з боку прогресивної інтелігенції приділялась значна увага, вона стосувалася здебільшого військової справи, розвитку торгівлі та вдосконалення ведення сільського господарства. Особистість же управлінця залишалася поза увагою.

Києво-Могилянська академія, заснована у 1632 р., упродовж багатьох десятиліть визнавалась центром освіти й управлінської думки в Україні. Однак процес викладання був спрямований на здобуття глибоких знань у сферах економіки та астрономії, хоча вже тоді назріла гостра потреба у компетентних управлінцях для державної служби і великих промислових підприємств.

Дана проблема почала вирішуватися після 1809 року, коли Сенатом Росії був прийнятий «Указ о новых правилах производства в чины по гражданской службе», у якому головним принципом просування по службових сходинках була не вислуга років, а «дійсні заслуги і відмінні пізнання» [6, с. 49]. А тому право на отримання професії тогочасного управлінця у державній сфері мали тільки ті чиновники, які пройшли курс навчання в університеті та склали іспит за спеціальною програмою.

Згаданий документ був прийнятий за ініціативою управляючого справами Міністерства внутрішніх справ Росії М. М. Сперанського, який висловив ідею розпочати підготовку кваліфікованих державних службовців і заснувати закритий ліцей (Царськосільський ліцей) для навчання дворянських дітей з метою подальшої служби у державних установах.

Участь у діяльності державного апарату людей освічених, спеціально підготовлених до сумлінного виконання державної служби повинна була, за його твердженням, забезпечити введення перетворень без революційних вибухів і потрясінь. Освічені чиновник повинні були для розкриття потенціалу кожної особистості забезпечити створення і підготовку умов [7, с. 49].

У XIX ст. із початком індустріального розвитку управлінська проблематика поступово почала просуватися у структури мікрорівня. Під менеджментом тоді розуміли контроль над реалізацією запланованого. А саме адміністрування, за висловом російського дослідника Е. А. Уткіна, стало трактуватися як процес формування загальних цілей і політики компанії [8, с. 14].

Із зростанням обсягів промислового виробництва сфера діяльності управлінців розширилась, і, нарешті, була визнана провідною, про що свідчать історичні джерела, зокрема доповіді управляючого однієї із американських промислових компаній Г. Тауна. З цього часу необхідність управлінської освіти стала загальновизнаною.

У 1881 р. фінансист і промисловець із Філадельфії Дж. Вартон виділив 100 тис. доларів університету Пенсільванії для відкриття відділення, де молодь мала б змогу отримати освіту і знання для кар'єри у менеджменті. За його думкою, вища освіта необхідна менеджерам так само, як і лікарям, юристам та іншим фахівцям. Нове відділення університету у Пенсільванії, що у подальшому було названо школою, розробило програми для підготовки фахівців у сфері бізнесу, які мали такі курси, як принципи кооперації, господарське право, природа резервів та облігацій, причини паніки та грошових криз, ораторське мистецтво, проблеми страйків тощо. Тривалий час школа менеджменту Дж. Вартона була єдиною, допоки у 1998 р. університети у Чикаго і Каліфорнії не організували свої школи бізнесу. У XX ст. цей процес набув значного поширення, вийшовши далеко за межі Америки [6, с. 117].

ІІ етап (90-ті рр. XIX ст. – 30-ті рр. XX ст.) характеризуються новими підходами до управлінської діяльності завдяки появі школи наукового управління й адміністративної (класичної) школи. У цей період на розвиток професійного менеджменту мали вплив наукові праці Ф. Тейлора, Г. Ганнта, Ф. і Л. Гілбертів, Г. Емерсона, Г. Форда, А. Файоля, Л. Урвіка, цінні ідеї яких система сучасної менеджмент-освіти використала у запроваджених навчальних курсах «Основи менеджменту», «Економіка праці і соціально-трудові відносини», «Виробничий менеджмент», «Управління ресурсами і витратами» та деяких інших.

Засновником школи наукового управління вважається Ф. У. Тейлор. Він запропонував наукова система знань про закони раціонального управління з яких починалося ознайомлення студентів-менеджерів із своєю майбутньою професією.

Одним із чотирьох наукових принципів, які лежать в основі праць Ф. Тейлора, є «відбір … менеджерів на підставі наукових критеріїв, їх профвідбір і профнавчання» Цим підкреслюється важливість ретельного відбору кандидатів на управлінську посаду і цілеспрямованого професійного навчання як невід'ємного компонента раціональної організації виробничого процесу [9].

Одним із послідовників Ф. Тейлора, американським ученим Гаррігтоном Емерсоном було сформульовано 12 принципів управління, які забезпечують ріст продуктивності праці. Третім принципом він називає «*компетентну* консультацію професіоналів і удосконалення процесу управління на основі їх рекомендацій» [8, с. 87].

«Вкрай важливо мати хоча б небагато фахівців», стверджує вчений, – «наділених інтуїцією, спостережливістю, зрозумілістю з одного боку і усім багатством фізіологічних, психологічних і антропологічних наукових знань, з іншого. Тільки такий фахівець може дати … справді *компетентну* пораду» [8, с. 93].

Це підтверджується в подальшому значною кількістю наукових досліджень, які на сьогодні становлять окрему сферу системи менеджменту. У цілому ж школа наукового управління виробила такі вимоги до професіоналізму менеджерів: знання способів диференціювання оплати праці робітників; уміння формувати завдання та розподіляти заохочення і премії; знання основ оперативного управління і календарного планування діяльності підприємства; кваліфікований підхід до управління кадрами, їх науковий підбір, розстановка та підтримка; Знання суті продуктивності праці і принципи її підвищення; система знань про якість виробів, забезпечення постійної уваги до якості, розвиток сервісної мережі; знання управлінської функції координації, процедури досягнення цілей; уміння управляти запасами і здійснювати контроль над виплатами; нормування і графічне відображення виконаних робіт.

Дещо по іншому розуміють управлінську компетентність менеджерів представники адміністративної (класичної) школи менеджменту. Засновник школи А. Файоль негативно ставився до впровадженої системи підготовки керівних кадрів для промисловості, доводячи, що адміністративні здібності не можна розвинути шляхом тільки однієї інженерно-технічної науки і підкреслюючи необхідність включення у навчальні плани інженерних вузів спеціальні курси по адмініструванню [7, с. 186]. Самому ж менеджеру, вказував він, повинні бути властиві такі моральні якості, як «свідома, тверда, наполеглива воля, активність, енергія і, у деяких випадках, відвага; мужність відповідальності; почуття обов'язку, турбота про загальні інтереси» [10, с. 41].

Значення адміністративної школи менеджменту для сучасної управлінської і педагогічної свідомості полягає в тому, що її представниками було суттєво доповнений перелік професійно важливих якостей менеджера, а саме: усвідомлення управлінської діяльності як універсального процесу, що складається з декількох взаємопов'язаних адміністративних операцій – планування, організації, мотивації, координації, контролю; знання універсальних принципів управління й особливості їх застосування у практичній роботі.

ІІІ етап (30-ті рр. – 60-ті рр. ХХ ст.) характеризуються виникненням і розповсюдженням ідеї психологічної підготовки менеджерів до професійної управлінської діяльності. На розвиток цього напряму в даний період мали праці Г. Мюнстерберга, М. Фоллетт, Е. Мейо, Р. Лайкерта, Д. Макгрегора, А. Маслоу, що віднесені до школи людських відносин і «поведінкових наук».

Узагальнення матеріалів представників наукових шкіл свідчить про те, що компетентний управлінець: повинен використовувати у своїй діяльності досягнення психології і соціології, знати умови і організацію праці; враховувати психологічні явища у групах, індивідуальні потреби, цілі, мотиви; виявляти мотивацію до праці; уміти здійснювати відбір кадрів, визначати їх сумісність і професійні здібності.

Вказані вимоги до менеджерів підкреслили необхідність формування додаткової складової управлінської компетентності – здатності до комунікацій всередині колективу. Ідея комунікативної підготовки у сучасних умовах знайшла відображення у запровадженні навчальних курсів «Психологія управління», «Управління персоналом», «Етика ділових стосунків».

IV етап (60-ті рр. ХХ ст. – по сьогодні) характеризується виникненням окремих підходів до управлінської діяльності, які широко використовуються у сучасній науці і практиці. Знання кожного з наведених нижче підходів, як показує практика, є затребуваним для сучасного управління, а тому управлінська компетентність менеджера не буде повністю сформованою, якщо не додати наступних знань:

– *з кількісного підходу:* статистики і теорії ймовірності для визначення методів контролю над якістю; методів лінійного програмування для полегшення вибору напряму діяльності з урахуванням певних обмежень; теорії черговості для балансування вартості і часу експлуатації обладнання; теорію ігор для можливості краще зрозуміти конкурентну стратегію; комп'ютерних програм для моделювання надходження капіталу і побудови різноманітних кількісних моделей [6, с. 226];

– *з процесного підходу:* змісту управління як єдиного процесу впливу на організацію; послідовність виконання процесів планування, організації, мотивації, контролю; методології проектування автоматизованої системи управління;

– *з системного підходу:* зміст взаємопов'язаних частин організації як системи; методів дослідження впливу навколишнього середовища на організацію; методологію стратегічного управління; суті синергетичного ефекту;

– *з ситуаційного підходу:* правильного інтерпретування ситуації і визначення факторів, найбільш важливих для отримання бажаного результату; змісту і особливостей прийняття управлінських рішень на основі виявлення сукупності ситуаційних факторів; уміння передбачати в конкретних ситуаціях позитивні і негативні наслідки.

Зроблений нами аналіз наукової літератури з розвитку управлінської думки і формування образу «професійного менеджера» дає підстави узагальнити, що даний образ інтегрує у собі значну частину управлінських надбань минулого і вимоги сьогодення, оскільки управлінська сфера – найбільш чуттєва до змін макросередовища і умов діяльності мікроструктур.

У сучасних умовах для зведення інформації про управлінську компетентність менеджера і врахування наростаючих вимог до нього повинна бути складена динамічна модель компетентності, яка містила б набір професійно значущих знань, умінь і навичок. Однак огляд психолого-педагогічних джерел доводить складність систематизації положень про професійну компетентність управління, що пов'язано з відсутністю цілісної та узагальненої системи функцій менеджера, а це, безперечно, є підставою для

визначення посадових і професійних обов'язків даного фахівця. Для виконання даного важливого завдання, на нашу думку, потрібно:

– зрозуміти та визначити специфіку вимог (соціальних, нормативних, ринкових, особистісних), які висуваються до фахівця з менеджменту залежно від рівня підготовки і галузі, в якій він буде працювати;

– вибрати групу характеристик, що визначають структуру моделі компетентності менеджера, а потім скласти перелік показників, які входять в ці групи;

– врахувати принципи, на яких базується управлінська компетентність; фактори що визначають її зміст; виділити окремі рівні та визначити характеристики управлінської компетентності для кожного з них;

– визначити джерела надходження інформації про сучасні вимоги до професіоналізму фахівців з менеджменту;

– своєчасно корегувати модель управлінської компетентності у зв'язку із розвитком і удосконаленням зазначених вимог.

Висновки. Отже, формування системи наукових поглядів на розвиток управлінської компетентності менеджерів – це тривалий і нескінчений процес взаємодії науковців, педагогів і менеджерів-практиків з метою накопичення, узагальнення і систематизації знань про сучасні вимоги до даних фахівців, а також вироблення дієвого механізму, впровадження даних надбань у безпосередній навчальний процес.

Література

1. Вебер М. Исследование по методологии науки / М. Вебер. – Ч. 1. – М. : ИНИОН, 1980. – 202 с.
2. Савенкова М. Е. Управленческая компетентность в социально-политических доктринах античной философии / М. Е. Савенкова // Сборник научных трудов ДонГАУ: «Социально-гуманитарные проблемы менеджмента»: Серия «Государственное управление». – Т. IV, вып. 19. – Донецк : ДонГАУ, 2003. – 493 с.
3. Библиотека управляющего персоналом: мировой опыт. Профессиональная ориентация, подготовка и оценка персонала: обзорная информация / сост. В. И. Яровой ; под ред. Г. В. Щекина. – К. : МАУП, 1995. – 120 с.
4. Бутченко Л. В. Особенности формирования устойчивости потенциальных качеств менеджеров в высшей школе / Л. В. Бутченко, Е. Г. Ткаченко // Сборник научных трудов ДонГАУ: «Социально-гуманитарные проблемы менеджмента»: Серия «Государственное управление». – Т. IV, вып. 19. – Донецк : ДонГАУ, 2003. – 493 с.
5. Калініна Л. Історичний контекст розвитку теорій менеджменту / Л. Калініна, Т. Михайленко, В. Бурма // Освіта і управління. – 2003. – Т. 6, № 2. – С. 63–72.
6. Кредисов А. И. История учений менеджмента / А. И. Кредисов. – К. : ВИРА-Р, 2000. – 336 с.
7. История менеджмента : учеб. пособие / под ред. Д. В. Валового. – М. : ИНФРА-М, 1997. – 256 с.
8. Уткин Э. А. История менеджмента / Э. А. Уткин. – М. : Ассоциация авторов и издателей «Тандем». ЭКМОС, 1997. – 224 с.
9. Тейлор Ф. У. Принципы научного менеджмента / Ф. У. Тейлор. – М., 1991.
10. Гастев А. К. Как надо работать: практ. введение в науку организации труда / А. К. Гастев. – М., 1972.

УДК 37.015.3:504

Г. А. БІЛЕЦЬКА, А. О. ДЯЧУК
Хмельницький національний університет

ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЯ ОСВІТИ І СТАЛИЙ РОЗВИТОК СУСПІЛЬСТВА

Проблеми освіти в сучасному суспільстві набувають глобального значення. З одного боку, зростає роль знань в усіх галузях суспільного життя, що змушує замислюватися над проблемами ефективності освіти. З іншого, – збільшується невдоволення існуючою системою традиційної освіти, зазначається її кризовий стан. Однак, проблеми суспільного розвитку, змушують звертатися саме до освіти, оскільки вона є основою сучасного культурно-світоглядного розвитку. Від того, яка система освіти функціонує в суспільстві, залежить його майбутнє. Кризовий стан освіти та необхідність розробки її нової моделі стали причиною того, що XXI ст. у документах ЮНЕСКО проголошено «Століттям освіти».

Сучасна кризова ситуація в освіті є загально-цивілізаційною проблемою і пов'язана із суспільною кризою. Разом з тим, криза системи освіти детермінується внутрішніми проблемами, що обумовлені її змістом, який не відповідає вимогам інформаційного суспільства. У технологічному суспільстві науково-технічний прогрес відбувався достатньо повільно і знання, отриманні в процесі підготовки фахівця, не встигали суттєво застарівати на момент його включення у професійну діяльність. В інформаційному суспільстві темпи науково-технічного прогресу різко зростають, тому не можливо передбачити стан технологій на момент закінчення навчання. Для вирішення цієї проблеми, на думку С. О. Семерікова, потрібно «навчати фахівця так, щоб він сам умів швидко адаптуватися в ситуації, що змінюється, дати йому знання, універсальні за своєю сутністю, на основі яких фахівець зможе швидко змінити себе в новій сформованій обстановці» [1, с. 21]. Вихід з цієї критичної ситуації цитований автор вбачає у фундаменталізації освіти, яка буде забезпечувати формування у майбутнього фахівця цілісного наукового

світогляду і, одночасно, глибокого знання своєї професії. Крім того, сучасна освіта повинна відповідати світоглядним реаліям XXI ст., зокрема корелювати із світоглядними імперативами сталого розвитку. Необхідність переоцінки цінностей і самої сутності людського існування у зв'язку з переходом суспільства на нову модель розвитку, також актуалізує проблему фундаменталізації освіти.

Уперше концепція фундаментальної освіти була сформульована на початку XIX ст. Вільгельмом фон Гумбольдтом. У ній зазначалося, що предметом освіти повинні бути ті фундаментальні знання, які саме сьогодні відкриває фундаментальна наука, більш того, освіта має бути вбудована у наукові дослідження.

Сьогодні існують різні підходи до визначення сутності поняття «фундаменталізація освіти». В. О. Балханов виділяє класичну і некласичну фундаменталізацію освіти. Фундаменталізація в класичному розумінні – це засвоєння фундаментальних законів і принципів науки, у змісті яких практично відсутнє цілісне бачення світу разом з людиною. Класично інтерпретована фундаменталізація пов'язана із спеціалізацією. Некласична фундаменталізація включає в себе, крім фундаментальних знань, ціннісні установки і перебдачає перехід спеціалізації в універсалізацію, основою якої є інформатизація сучасної науки і суспільства, в цілому [2].

На нашу думку, в умовах сучасного суспільства для дослідження фундаменталізації освіти важливе методологічне значення має Концепція сталого розвитку, проголошена на Міжнародній конференції ООН з навколишнього середовища і розвитку, яка відбулася 1992 року в Ріо-де-Жанейро. Сталий розвиток – це розвиток, за якого задовольняються теперішні потреби, але не ставиться під загрозу здатність майбутніх поколінь задовольняти свої потреби. Сталий розвиток розглядається як стратегія розвитку цивілізації, орієнтована на досягнення гармонії між людьми і природою, спрямована, як на виживання людства, так і на збереження природи як основи життя на Землі. Критерієм сталого розвитку є досягнення стратегічного балансу між діяльністю людини та підтриманням відновлювальних можливостей біосфери, тобто діяльність людини не повинна призводити до незворотних порушень у природі. Перехід світової спільноти на модель сталого розвитку суттєво трансформує соціальну діяльність у будь-якій сфері. Оскільки головною й обов'язковою умовою зміни курсу людства на сталий розвиток є зміна менталітету суспільства, зокрема подолання ним егоїстичних і споживацьких тенденцій, в першу чергу це стосується системи освіти, якій належить провідна роль у формування світогляду людей.

Виникнення нових світоглядних парадигм у зв'язку з переходом на модель сталого розвитку стало причиною того, що у XX ст. класичний тип фундаменталізації освіти вичерпав свої можливості. Найбільше сучасним вимогам суспільства, на нашу думку, відповідає концепція фундаменталізації освіти, розроблена колективом російських вчених (В. Г. Буданов, О. Н. Голубєва, О. Д. Суханов та ін.). Аналіз їхніх праць дозволив нам виділити такі основні риси фундаментальної освіти: орієнтована на осягнення сутнісних основ і зв'язків між процесами навколишнього світу; реалізує єдність процесу пізнання і методів пізнання; орієнтована на оволодіння компонентами цілісного наукового знання; сприяє досягненню нового рівня раціонального мислення; забезпечує засвоєння фундаментальних знань; передбачає створення циклів фундаментальних навчальних дисциплін, пов'язаних спільною метою і міждисциплінарними зв'язками.

З некласичної точки зору інтерпретують фундаменталізацію освіти й українські науковці. Так, на думку С. О. Семерікова, фундаменталізація освіти передбачає, що майбутній фахівець у процесі навчання зможе одержати необхідні фундаментальні базові знання, сформовані в єдину світоглядну наукову систему на основі сучасних уявлень про науку та її методи. Такий підхід дозволить одержувати необхідні знання не тільки з обраної спеціальності, а й з усього комплексу пов'язаних з нею наук, включаючи природничо-наукові та гуманітарні знання, що формують не тільки професійні навички, але й особистісні потреби, відповідальність фахівця перед наукою [1, с. 20]. С. Ф. Клепко вважає, що основою фундаменталізації освіти мають бути знання, що об'єднують, інтегрують особистість із суспільством і людством, й знання, що роблять особистість вільною. Дослідник відзначає, що «інтеграція елементів змісту на принципах екологічної категоризації – основа фундаменталізації освітніх систем» [3, с. 13]. Такі трактування, на нашу думку, повністю відповідають ідеям концепції сталого розвитку суспільства.

Фундаменталізація у некласичному розумінні означає перехід від підтримуючої освіти до випереджаючої інноваційної освіти. Сутність концепції випереджаючої освіти, на думку К. К. Коліна, полягає у перебудові змісту та методології начального процесу в усіх ланках системи освіти таким чином, щоб вона була здатною своєчасно готувати людей до нових умов існування, давати їм такі знання та навички, які дозволили б не тільки успішно адаптуватися до нового соціального та інформаційного середовища, а й активно впливати на нього в інтересах збереження і подальшого гармонійного розвитку людського суспільства і навколишнього середовища [4, с. 14]. О. Є. Висоцька зазначає, що випереджаюча освіта для сталого розвитку передбачає поетапний гармонійний та збалансований розвиток особистості, яка здатна розуміти нові явища і процеси суспільного життя, існуючі взаємозв'язки та взаємозалежності людини і природного оточення, а також має світогляд, сформований на основі моральних принципів та норм, що забезпечують готовність до соціально-відповідальної поведінки і безперервної освіти [5, с. 56]. Таким чином випереджаюча освіта, яка повністю відповідає імперативам сталого розвитку, насамперед, передбачає фундаменталізацію освіти.

За наявності різних поглядів на фундаменталізацію, консолідоване трактування цього поняття було подано в Меморандумі Міжнародного симпозіуму ЮНЕСКО «Фундаментальна (природничонаукова і гуманітарна) університетська освіта», який відбувся 1994 року. У тексті Меморандуму зверталася увага на

те, що ситуація, яка склалася у світі, вимагає створення нової парадигми освіти, головними характеристиками якої є фундаментальність, цілісність і спрямованість на задоволення інтересів людини як біологічного виду, так і соціального суб'єкта; наголошується, що фундаментальна освіта повинна формувати глибокі теоретичні знання, критичне мислення і бути направленою на вирішення проблем глобальної етики і глобальної відповідальності як прояву світових тенденцій модернізації, фундаменталізації й демократизації освітніх процесів [6, с. 5]. Також у Меморандумі наголошується, що вища освіта, насамперед, повинна сформувати уявлення про цілісну природничонаукову картину світу, створити фундамент для оцінки фахівцем наслідків своєї професійної діяльності, сприяти творчому розвитку особистості у виборі індивідуальної програми життя на основі власних потреб і можливостей [6, с. 5]. Такі вимоги до вищої освіти, на нашу думку, цілком узгоджуються з концептуальними ідеями сталого розвитку, оскільки природничонаукова картина світу дає людині чітке уявлення про навколишній світ та його цілісність, формує розуміння того, що будь-яка господарська діяльність людини повинна бути узгодженою із законами природи, тільки в такому випадку стане можливим їх гармонійний співрозвиток, або коеволюція суспільства і природи, яка може призвести до становлення сталого суспільства. Таким чином, фундаментальні знання, об'єднані в єдину світоглядну систему, є основою для розробки стратегій сталого розвитку.

Фундаменталізація освіти є не лише однією з основних вимог, а й стратегічним напрямом розвитку освіти XXI ст., спрямованим на розвиток творчих здібностей особистості, забезпечення оптимальних умов для розвитку наукового мислення, створення внутрішньої потреби у саморозвитку і самоосвіті. Сьогодні затребуваним і конкурентоздатним може бути лише фахівець, здатний перебудовувати напрям і зміст своєї діяльності відповідно до змін технологій, чи вимог ринку. Вузькопрофесійна підготовка повинна поступово вийти з системи вищої освіти, перейти у сферу виробництва. Отже, у найбільш загальному розумінні фундаменталізація освіти – це поглиблення теоретичної загальноосвітньої, загальнонаукової, загально-професійної підготовки майбутніх фахівців, розширення профілю їхньої професійної підготовки у зв'язку з новими вимогами сучасного інформаційного суспільства.

Таким чином, одним із основних напрямків реформування сучасної системи освіти є фундаменталізація, яка спрямована на фундаментальну підготовку фахівців умовах мобільного ринку інтелектуальної праці, направлена формування наукової картини світу як основи наукового світогляду, переоцінку цінностей у зв'язку з переходом суспільства на модель сталого розвитку.

Література

1. Семеріков С. О. Фундаменталізація навчання інформатичних дисциплін у вищій школі : монографія / С. О. Семеріков ; наук. ред. М. І. Жалдак. – Кривий Ріг : Мінерал ; К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – 340 с.

2. Балханов В. А. Синергетика и целостное мировоззрение / В. А. Балханов // Вестник БГУ. – Серия 5. – Улан-Удэ, 1999. – Вып. 3. – С. 21–35. – Режим доступу до журналу : http://www.bsu.by/main.aspx?guid=184141.

3. Клепко С. Ф. Інтеграція як фундаменталізація змісту освіти / С. Ф. Клепко // Інтеграція елементів змісту освіти : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Полтава, 1994. – С. 12.

4. Колин К. К. Глобальные проблемы информатизации общества : информационное неравенство / К. К. Колин // Вестник высшей школы. – 2000. – № 6. – С. 12–16. – Режим доступу до журналу : http://www.smolensk. ru/user/sgma/MMORPH/N-7-html/kolin. html.

5. Висоцька О. Є. Випереджаюча освіта для сталого розвитку: методологія, методика, технології : навчально-методичний посібник / О. Є. Висоцька. – Дніпропетровськ : Вид-во «Акцент ПП», 2012. – 292 с.

6. Меморандум международного симпозиума ЮНЕСКО // Высшее образование в России. – 1994. – № 4. – С. 4–6.

УДК 37.013.42:378

З. П. БОНДАРЕНКО
Дніпропетровський національний університет ім. Олеся Гончара

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Постановка проблеми. Соціальне виховання студентів під час навчальної діяльності – це процес, що сприяє професійному й особистісному становленню майбутніх фахівців освітньої сфери, розглядається як один із головних напрямів діяльності сучасної вищої школи в умовах інтеграції до Європейської спільноти.

На думку І. Д. Беха, виховання духовно зрілої особистості, для якої поняття добра, справедливості, совісті, обов'язку набули непохитності, стали власними ціннісними орієнтирами, є головною *метою* сучасної освіти. Однак досягнення її – справа надзвичайно складна. Вона вимагає передусім глибокого теоретичного осмислення [1, с. 31], реалізації якій у класичному університеті надається особлива увага. Зазначимо, що *студентство* – особлива соціальна категорія, специфічна спільнота людей, організаційно

об'єднаних інститутом вищої освіти. Історично ця соціально-професійна категорія склалась з часом виникнення університетів у період XII–XIII століть. До кола перших європейських університетів належить Болонський університет в Італії (1158 рік заснування), Кембриджській в Англії (1209 рік) і Сорбонський у Франції (1253 рік). *Студент* (*лат*. studens, родовий відмінок studentis – старанно працюючий; той, хто займається), учень вищого, а в деяких країнах і середнього спеціального навчального закладу. У далекому минулому студентами називали будь-кого, хто займався процесом пізнання. І лише з початком створення перших європейських університетів термін «студент» увійшов у практику мовлення на означення тих, хто навчається (спочатку і тих, хто навчає). А вже після уведення вчених звань для викладачів (магістр і професор) – лише тих, хто навчається. До сучасного студентства належать ті студенти, які цілеспрямовано і систематично оволодівають знаннями і професійними уміннями, як у навчальний, так і позанавчальний час.

Система організації соціального виховання майбутніх фахівців у галузі корекційної освіти та психології в умовах університету передбачає такі структурні компоненти: створення умов для усвідомлення студентами потреби у формуванні професійно-особистісних якостей, соціальних умінь та навичок; забезпечення взаємозв'язку самовиховної активності студентів і їх інтегральної готовності до творчого виконання професійних функцій на морально-філантропічній основі; надання допомоги студентам у соціальному і професійному становленні; стимулювання самовиховної активності студентів, участі у громадському житті.

Метою дослідження є вивчення особливостей соціального та професійного становлення студентів.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Соціалізація, або соціальне становлення студентів, як складник підготовки майбутнього професіонала, як мета навчально-виховного процесу у вищій школі, передбачає освіту, виховання, розвиток особистості, на думку дослідників теорії і практики процесу соціального виховання студентської молоді, а саме: О. В. Безпалько, І. Д. Беха, Н. В. Заверико, І. Д. Звєрєвої, А. Й. Капської, Н. М. Лавриченко, Г. М. Лактіонової, С. А. Литвиненко, Л. І. Міщик, І. І. Миговича, В. С. Петровича, О. П. Песоцької, В. А. Поліщук, Ю. Й. Поліщука, В. В. Радула, С. В. Савченка, С. Я. Харченка. Студентський вік, за твердженням Б. Г. Ананьєва, є сенситивним періодом для розвитку основних соціальних потенцій людини. Вища освіта впливає на психіку людини, розвиток її особистості. За час навчання у ВНЗ при наявності сприятливих умов у студентів відбувається розвиток усіх рівнів психіки. Вони визначають спрямованість розуму людини, тобто формують склад мислення, що характеризує професійну спрямованість особистості. Одержуючи професійну освіту у вищому навчальному закладі, студентство, як частина такої соціальної групи як молодь, має свої специфічні особливості. Однією з таких особливостей є властивий їй соціальний престиж. Більша частина студентів усвідомлюють, що навчання у вузі – це один із способів соціального просування. Сам процес навчання у вузі припускає включення студентів у систему соціальних суспільних відносин, заняття позицій і освоєння соціальних цінностей. Є. П. Ільїн указує на основні мотиви вступу у ВНЗ: це бажання перебувати у колі студентської молоді, велике суспільне значення професії та широка сфера її застосування, відповідність професії інтересам і схильностям та її творчі можливості. Провідними навчальними мотивами студентів є «професійні» і «особистого престижу», менш значущими – «прагматичні» (одержання диплома) і «пізнавальні».

Тому однією з найважливіших особливостей вищої педагогічної освіти, окрім зростання значення компетентності майбутнього фахівця, є створення повноцінних умов для його активної соціалізації. Важливо бути не лише кваліфікованим фахівцем, а й, передусім, компетентним у своїй галузі, творчою особистістю, здатною прагнути до самореалізації, духовного збагачення, до самовдосконалення.

Компетентний і творчий фахівець відрізняється від кваліфікованого тим, що він не лише володіє певними знаннями, уміннями та навичками, які необхідні для його плідної професійної діяльності, а й успішно реалізує їх у своїй роботі, завжди рухається вперед до ідеалу можливого вдосконалення, та виходить за межі своєї дисципліни; вважає свою професію великою цінністю. У наш час потреба в підготовці фахівців, які б відповідали міжнародному рівню конкурентноздатності, є найголовнішим напрямом діяльності кожного педагогічного колективу. Набуті знання, уміння, навички у вищій школі допомагають фахівцеві ефективно вирішувати завдання, які стосуються його професійної діяльності та громадянського волевиявлення.

У сучасній психологічній науці з'явився новий напрям досліджень особистості, пов'язаний із визначенням особистісних факторів позитивного функціонування людини, що забезпечують її суб'єктивне, психологічне та соціальне благополуччя. Вітчизняні вчені Е. Л. Носенко і І. Ф. Аршава розглядають такі основні аспекти, які цікавлять дослідників у галузі позитивної психології, зокрема, роль позитивних емоцій у життєдіяльності людини (Фредріксон), «позитивні риси характеру» (character strengths), психологічні ознаки істинного щастя (autentic happyness) – суб'єктивне благополуччя, соціальне благополуччя тощо, а також новітні досягнення у галузі позитивної психології, які дають уявлення про перспективність цього напряму. На їх думку, під впливом позитивних емоцій завдяки ефекту розширення мисленнєвої і поведінкової активності людини, позитивні емоції можна розглядати як важливий фактор, що формує нові ресурси поведінки людини у особистісному, соціальному та професійному становленні [4, с. 217–218].

Дуже важливо, щоб на ранніх етапах власного професійного становлення студенти почали осмислення свого вибору, побачили його зв'язок із цілями й завданнями обраної професії, а також були залученими у спеціально організовану роботу з розвитку своїх соціально-професійних орієнтирів. Такою роботою може стати волонтерська або доброчинна робота під час навчання у вищому навчальному закладі.

Сьогодні переважна кількість студентської молоді займається волонтерською роботою. Однак, у нашій країні ще не сформовано оптимальної моделі волонтерської роботи, особливо у ВНЗ, яка включала б ефективні механізми залучення та відбору, навчання та моніторингу, супервізії та заохочення, що є основними етапами діяльності волонтерів. Діяльність волонтерів, яких ще називають добровольцями, є надзвичайно важливою на сучасному етапі розвитку суспільства в цілому, й колективі вищої школи, зокрема.

Відомо, що зараз значна роль відводиться теоретичному обґрунтуванню процесу благодійницької діяльності й волонтерства, але не завжди ті, хто займається цією діяльністю, мають можливість у повному обсязі та з певною мотивацією використати набуті теоретичні знання на практиці. Тому нам видається важливим питання *дослідження* організації волонтерської роботи у студентських колективах як фактора соціального та професійного становлення студентської молоді.

Актуальність проблеми залучення студентів до волонтерства полягає у тому, що волонтери не тільки добровільні помічники, які розуміють та відчувають проблеми й труднощі інших людей, а це ще можливість для самореалізації і саморозвитку людини, яка допомагає виховувати, формувати себе як гуманну, високодуховну, культурну, ціннісно орієнтовану особистість зі здатністю та бажанням творити в дусі найкращих гуманістичних надбань людства. Для майбутніх професіоналів важливо дбати про самореалізацію, передавати свій практичний досвід, набувати соціальних вмінь та навичок, відчувати свою необхідність, а також бути причетними до доброчинних справ регіону, держави. Найважливіше у роботі волонтера – це усвідомлення необхідності власної діяльності та бажання працювати. Головна перевага волонтерів полягає у тому, що вони виконують роботу, яка їм подобається, й отримують задоволення від результатів.

Для координації дій освітян і практиків соціальної сфери у процесі організації волонтерської роботи у Дніпропетровському національному університеті імені Олеся Гончара створено Центр соціальних ініціатив і волонтерства – структуроване громадське об’єднання зі своїм положенням, програмою та напрямами діяльності. Реалізації мети і завдань діяльності створеного громадського об’єднання сприяло співробітництво: між університетською координаційною радою Центру соціальних ініціатив і волонтерства (рада з гуманітарно-виховної роботи, заступники деканів факультетів із виховної роботи, центр гуманітарних проблем освіти, кафедра педагогіки та корекційної освіти, рада студентів) і громадською радою соціальних партнерів (управління у справах дітей міської ради, ЦСССДМ, притулки для неповнолітніх й дитячі будинки, школа-інтернат, будинок маляти та ін.) [3, с. 227–237].

Моделюючи систему організації волонтерської роботи, ми керувалися основними принципами загальної теорії систем, принципами волонтерства, а також виховними функціями. З огляду на це, нами визначено, що організація волонтерської роботи – диференційоване та взаємно упорядковане об’єднання індивідів та груп, які здійснюють доброчинну діяльність на основі загальних цілей, з допомогою різноманітних педагогічних засобів, спрямованих на вирішення соціальних проблем, заради добробуту й процвітання особистості і суспільства загалом. Саме від рівня організації волонтерської роботи студентів багато в чому залежить якість їх професійної підготовки, а ефективність організації волонтерської роботи у ВНЗ залежить від участі його керівництва, яке забезпечує тісний взаємозв’язок із суб’єктами організації волонтерської роботи, й створює належні соціально-педагогічні умови [2, с. 54].

Висновки та перспектива подальших досліджень. Проведене нами дослідження щодо організації моделі волонтерської роботи серед студентів як умови їх успішного соціального та професійного становлення дозволяє сформулювати теоретичні й практичні висновки, рекомендації щодо адаптації студентів до майбутньої професії. Волонтерську роботу розглядаємо як складову професійної підготовки фахівців у галузі освіти, як школу особистісного розвитку, набуття професійно важливих знань, умінь та якостей, успішної самореалізації.

Вважаємо, що залучення студентів до волонтерської діяльності є важливим напрямом роботи кураторів, студентського активу ВНЗ, що може бути темою наступного дослідження. На підставі власного досвіду організації волонтерської діяльності можемо стверджувати про досить значну популярність волонтерської роботи у суспільстві взагалі і в умовах вищого навчального закладу зокрема.

Література

1. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. / І. Д. Бех. – Кн. 2 : Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади : навч.-метод. посіб. – К. : Либідь, 2003. – 344 с.

2. Бондаренко З. П. Модель організації волонтерської роботи в умовах вищого навчального закладу / З. П. Бондаренко // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2007. – № 4. – С. 50–59.

3. Менеджмент волонтерських груп від А до Я : навч.-метод. посіб. / за ред. Т. Л. Лях ; авт. кол. : З. П. Бондаренко, Т. В. Журавель, Т. Л. Лях та ін. – К. : Версо-04, 2012. – 288 с.

4. Носенко Е. Л. Сучасні напрями зарубіжної психології: психологія особистості : підручник / Е. Л. Носенко, І. Ф. Аршава. – Д. : Вид-во ДНУ. – 2010. – 264 с.

УДК 37.036

В. Г. БУТЕНКО
Херсонський національний технічний університет

ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Професійна підготовка вчителя є тим питанням, що викликає особливий інтерес широкої громадськості. Адже в цьому питанні знаходять своє відображення такі категорії, як минуле, сьогодення і майбутнє. Саме тому висловлюються оцінні судження стосовно того, якою була праця вчителя в минулому, якою вона є сьогодні і якою вона повинна бути з урахуванням вимог майбутнього. Можна бачити в літературі оцінки того, як працювали вчителі у попередні історичні періоди і що було головним в їх праці. Маючи відповідну концептуальну спрямованість, працівники школи прагнули залучити молодь до опанування певним досвідом пізнання, збагачували їх знання, наукові уявлення про природу, суспільство, людину. І це правильно. Адже без відповідного пізнавального ґрунту важко усвідомити сутність багатьох явищ, подій, процесів, які мають місце у навколишньому середовищі.

Сьогодні освітня парадигма набуває іншого змісту і спрямованості. На зміну гносеологічному підходу у навчанні приходить практика, суть якої визначається ціннісним ставленням до життя. При цьому домінуючу роль займають погляди прагматичної спрямованості, пов'язані з необхідністю набуття людиною того досвіду, який потрібен їй для повсякденного життя, професійної діяльності, виконання окремих функцій тощо. За таких обставин виникла потреба у підготовці вчителів, які були б здатні формувати у молоді відповідні якості. Перехід від гносеологічного підходу до прагматичного в педагогіці передбачав внесення відповідних змін у програмні засади вищої педагогічної школи, надання їй прикладного характеру. Від вчителя за таких обставин вже не вимагається поглибленого занурення в питання, пов'язані з пізнанням окремих явищ, процесів, подій. Перед ним стоять завдання щодо надання певним явищам ціннісного забарвлення і на цій основі спрямування діяльності учнів у певному напрямку [1].

Безперечно, можна сперечатися, полемізувати, розгортати дискусію з того, наскільки це дозволяє вчителю досягати певних результатів у розвитку, формуванні особистості. Проте очевидним є те, що вчитель суспільству потрібен саме той, який здатен задовольнити конкретні потреби, інтереси, програмні вимоги. Сьогодні українське суспільство знаходиться на перехідному етапі свого розвитку і тому остаточно ще не визначено його освітні пріоритети. Достатньо навести в якості прикладу історію з введенням в Україні 12-річного терміну навчання в системі загальної середньої освіти. Подібні факти не є поодинокими і засвідчують про те, що триває в системі освіти України пошук оптимальних рішень, відпрацьовується модель школи майбутнього, яка б була здатна забезпечити умови для становлення і розвитку повноцінної, гармонійно розвиненої особистості.

Розмірковуючи над цими питаннями вчені-педагоги у переважній більшості схильні до думки про те, що вчитель за своєю функціональністю має бути не лише виконавцем суспільних вимог, але й водночас виходити з випередженням часу, сприймати і бачити завтрашній день, моделювати чітку перспективу розвитку людей, їх духовного світу, фізичної культури тощо. Саме тому сьогодні важливо не зупинятися у пошуках того, якого вчителя має готувати вища школа, якими професійними якостями і здібностями повинні володіти працівники освіти, покликані готувати молоде покоління до завтрашніх днів.

У зв'язку із зазначеним вище виявляється доцільним осмислення питання про естетичну компетентність вчителя, наявність у нього досвіду, спроможного вивести його працю на рівень освоєння дійсності за законами краси, гармонії, виразності, цілісності тощо. Не можна сказати про те, що у попередні історичні періоди це питання не розглядалось. Воно було предметом уваги вчених, набувало певного значення в роботі освітян, але належного і широкомасштабного розвитку ще не отримало. На це були певні причини, серед яких можна назвати такі, як соціальні, пізнавальні, організаційні, методичні та ін. Саме тому питання естетичної компетентності вчителів сьогодні ще залишається недостатньо вивченим, дослідженим і таким, що дуже повільно вирішується в умовах практики. До цього питання ще дуже рідко звертаються вчені-педагоги у своїх наукових розвідках, не пропонується чітка і всім зрозуміла система навчання, в якій естетичні параметри набували б визначального характеру [2].

Чим викликане звернення до естетичної компетентності вчителя? Відповідь на це питання можемо знайти в системі координат, на які має спрямовувати свої зусилля педагогічна практика. Адже відомо, що вчитель прагне у своїй діяльності збагачувати учнів необхідними знаннями, формувати їх готовність до моральних вчинків, а також розкривати можливості сприймання, оцінювання та примноження прекрасного в житті та мистецтві.

При цьому естетичні аспекти праці вчителя набувають все більшого значення в умовах, коли суспільство прагне якомога активніше просуватися по шляху цивілізаційного розвитку, посилення ролі духовних і культурних цінностей в житті кожної людини. За таких обставин діяльність вчителя має перетворюватися в якісно нову форму, суть якої полягає у гармонізації відносин людини до себе, природи, інших людей тощо.

Набуття педагогічною діяльністю естетичного змісту і характеру є довготривалим процесом, у якому відчутну роль можуть відігравати різні чинники, зокрема, розвиток культури вчителя, набуття ним

необхідних якостей, ставлення навколишнього середовища до питань естетичного рівня та ін. Але, не зважаючи на складність зазначеного питання, його вирішення потрібне. І тому сьогодні важливо визначати не лише роль естетичної компетентності вчителя, але й її складові, без яких стають неможливими освоєння дійсності за законами краси, організація навчально-виховного процесу в школі з урахуванням естетичних вимог.

Як засвідчують дані проведеного дослідження, естетична компетентність вчителя може мати різну структуру і складатися з декількох компонентів. Найбільш оптимальним можна вважати такий стан естетичної підготовки вчителя, коли в центрі його уваги знаходиться три основні аспекти: усвідомлення естетики людини та її розвитку; розуміння естетики середовища, в якому перебуває людина; розкриття можливостей естетичної діяльності людини.

Одним із основних параметрів, що характеризує естетичну компетентність вчителя, є усвідомлення естетики людини, найважливіших форм її розвитку. Звернення до естетики людини зумовлено тим, що прекрасне акумулюється передусім в тих якостях, які має в собі людина, які вона розвиває, збагачує, примножує. Сприймаючи прекрасне на своєму власному прикладі та прикладі з життя інших людей, можна пересвідчитися в необхідності та важливості естетичного, його здатності вести людину по шляху самовдосконалення [3].

Краса людини та її основних параметрів розвитку має стати першочерговою для вчителя. На це спонукає сьогодні педагогіка, спрямована на розвиток особистості, формування людського в людині, її здатності сприймати і оцінювати власні дії, вчинки, поведінку з урахуванням естетичних вимог. Для забезпечення педагогічної діяльності, спрямованої на розвиток естетичних якостей учнів, учитель покликаний добре усвідомлювати те, що характеризує естетику людини. Саме тому естетична компетентність вчителя має охоплювати такі питання, як: краса фізичного розвитку людини; краса психічного розвитку людини; краса духовного розвитку людини; краса творчого розвитку людини.

Можна бачити, що у своєму житті кожна людина прагне насолоджуватися тим, що її оточує, що характеризує умови повсякденного життя, навчання, праці, відпочинку. Навколишнє середовище часто виступає для людини джерелом натхнення, пізнання, творчості. Саме тому важливо, щоб за своїм змістом навколишня дійсність збагачувала людину, надихала її на подальший розвиток та самовдосконалення. Але саме по собі середовище, в якому перебуває людина, не в змозі забезпечити зазначений зв'язок. Потрібні відповідні дії з боку людини, її ставлення до естетичних проявів окремих предметів, явищ тощо. Учитель покликаний спонукати учнів до активного взаємозв'язку з прекрасним в навколишній дійсності. Але для цього він повинен бути готовим до вказаних дій, глибоко розуміти красу навколишньої дійсності.

Естетична компетентність вчителя стосовно навколишнього середовища має охоплювати такі питання, як: краса природного середовища; краса предметного середовища; краса соціального середовища; краса художнього середовища.

Немає сумніву в тому, що прекрасне може бути результатом життєвої активності людини, її праці, творчості тощо. Адже є краса, створена природою, водночас є краса, яку створює своїми руками людина.

Саме тому важливим постає питання про усвідомлення людиною тих процесів і результатів діяльності, які спрямовані на естетизацію повсякденного життя, привнесення в його зміст необхідних проявів краси.

Усвідомлення цього спонукає педагогічну практику до естетичного забарвлення різних видів діяльності людини. Навчальна діяльність в школі повинна бути не лише змістовною, але й виразною, привабливою, такою, що викликає захоплення, позитивні почуття тощо. Аналогічним чином мають вирішуватися питання організації змістовного дозвілля молоді, її творчості тощо. Для цього працівники школи, організатори навчально – виховної роботи мають бути готовими до усвідомлення естетичного змісту різних видів і напрямків діяльності учнів.

Естетична компетентність вчителя, пов'язана з діяльністю учнівської молоді, має охоплювати такі питання, як: краса комунікативної діяльності; краса навчально-пізнавальної діяльності; краса трудової діяльності; краса творчої діяльності.

Таким чином, розглянуті вище аспекти вказаної проблеми повинні знайти належне осмислення в сучасній педагогічній практиці. Майбутні вчителі у процесі професійної підготовки повинні отримати необхідні знання, вміння та навички для плідної організації естетичної освіти і виховання дітей та молоді. Маючи належним чином сформовану естетичну компетентність, вони спроможні будуть свідомо ставитися до вирішення вказаної проблеми, наближати дітей до світу прекрасного в дійсності та мистецтві.

Література

1. Бутенко В. Г. Теоретичні аспекти формування у молоді естетичного світогляду / В. Г. Бутенко // Педагогічні науки : зб. наук. праць. – Херсон : Вид-во ХДУ, 2008. – Вип. 1 – С. 307–311.

2. Бутенко Л. В. Учитель літератури: вияв творчості й краси : монографія / Л. В. Бутенко. – Херсон : Айлант, 2008. – 232 с.

3. Вихрущ В. О. Методика педагогіки : навч. посіб. / В. О. Вихрущ. – Тернопіль : Крок, 2011.

УДК 37.036:378.2

О. В. ВАРГАТА
Хмельницький національний університет

ОРГАНІЗАЦІЯ УМОВ УПРАВЛІННЯ ЕСТЕТИЧНИМ ВИХОВАННЯМ УЧНІВ

Управління естетичним вихованням учнів потребує виконання керівниками низки умов, за яких можливі успішні результати цієї діяльності.

Під умовами розуміються необхідні обставини, які уможливлюють здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяють чомусь [1, с. 295]. Безперечно, що ефективність естетичного виховання залежить від наявності усіх необхідних умов. До таких умов ми відносимо: нормативно-правове, науково-інформаційне, дидактичне, кадрове, технологічне, матеріально-технічне, фінансове забезпечення.

Нормативно-правове забезпечення є основою функціонування усієї педагогічної системи. Цілі, зміст, увесь механізм діяльності суб'єктів щодо естетичного виховання учнів визначають такі документи, як: Закон України «Про загальну середню освіту», Національна доктрина розвитку освіти, Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах, Концепція загальної мистецької освіти, Концепція безперервної системи національного виховання, Концепція національного виховання, Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти, Державний стандарт базової і повної середньої освіти, Державний стандарт початкової загальної освіти, Державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів початкової школи, Основні орієнтири виховання учнів 1–12 класів загальноосвітніх навчальних закладів України, типові навчальні плани, законодавчі акти, постанови, накази, циркулярні листи, інструкції, нормативи, норми, тарифні ставки інші правові документи органів управління, методичні вказівки та роз'яснення, тощо.

Науково-інформаційне забезпечення розуміється нами як цілісна, заснована на досягненнях науки і передового досвіду, система педагогічної, психологічної, соціальної, культурологічної, наукової, мистецької, іншої інформації, яка покликана достатньою мірою забезпечити учасників навчально-виховного процесу необхідними даними для досягнення оптимальних результатів роботи з естетичного виховання учнів. Науково-інформаційне забезпечення діяльності педагогів з естетичного виховання учнів включає наявність у методичних кабінетах навчальних планів та програм, наукової літератури, посібників, методичних рекомендацій, листів, розробок уроків, тренінгів, конкурсів, семінарів, семінарів-практикумів, учнівських конференцій, методичних об'єднань, розробок методичних рекомендацій на допомогу вчителю. Важливим є забезпечення доступу до мережі Інтернет, інформаційної комп'ютерної бази навчального закладу; використання педагогами інформаційно-комунікаційних технологій; бази даних про застосування інновацій у навчально-виховному процесі; інноваційних методик, методів, прийомів, використання відеотеки, фільмо/аудіотеки, медіа теки.

Кадрове забезпечення пов'язане зі стратегічним плануванням людських ресурсів, яке передбачає розширення ранньої практики прогнозування зайнятості та послідовного планування відбору відповідних фахівців; установлення двосторонніх зв'язків між плануванням людських ресурсів та плануванням діяльності з естетичного виховання учнів; збагачення практики ведення переговорів між керівниками та іншими закладами, установами, громадськими організаціями тощо про спільне вирішення завдань естетичного виховання учнів; використання механізмів залучення педагогів до прийняття й ухвалення управлінських рішень, створення сприятливого психологічного клімату для підвищення задоволеності педагогів від праці та формування цінностей, взаємин, норм поведінки; питання вибору, навчання окремих фахівців, оцінювання виконання ними своїх функцій; спрямованість на довгостроковий розвиток індивідуального потенціалу педагогів у процесі навчання, на відміну від вузькоспрямованого і нетривалого навчання індивідуальних навичок роботи; створення умов для вдосконалення та самовдосконалення; налагодження відносин довіри з педагогами, що призводить до «партнерства», отримання від педагогів повної інформації про стан справ з реалізації завдань естетичного виховання учнів.

Дидактичне забезпечення є необхідною складовою навчально-виховного процесу. В контексті естетичного виховання учнів, дидактичне забезпечення ми розглядаємо у двох таких аспектах:

1 – естетичний вигляд усіх дидактичних матеріалів, які використовуються в урочній та позаурочній діяльності;

2 – наявність дидактичних матеріалів для викладання предметів художньо-естетичного циклу. До таких дидактичних матеріалів відносимо наочні посібники; тематичні посібники; підручники; опорні схеми; портрети композиторів, художників і митців; картини, музичні інструменти; ілюстрації; слайди; твори образотворчого мистецтва; платівки, касети, диски з записом музичних творів; картки контролю знань; тести для самоперевірки знань; анкети; питання для державної перевірки знань; опорні конспекти; засоби масової інформації; наявність аудіотеки, відеотеки, медіатеки, комп'ютерного програмного забезпечення.

Важливою умовою здійснення естетичного виховання є його технологічне забезпечення. Сьогодні технологічність стає домінуючою характеристикою будь-якої діяльності людини і означає перехід на якісно новий щабель ефективності, оптимальності, наукоємності.

Технологічність розглядають як можливість змінювати параметри системи при її впровадженні або експлуатації для одержання моделі, що максимально адекватно реалізує вимоги керівника.

Як зазначає С. Ніколаєнко, «поняття технології міцно ввійшло в суспільну свідомість у другій половині XX сторіччя й стало своєрідним регулятором наукового і практичного мислення. Його регулятивний вплив полягає в тому, що воно спонукає:

– знаходити підставу результативності діяльності;

– мобілізувати кращі досягнення науки й досвіду, щоб гарантувати необхідний результат;

– будувати діяльність на інтенсивній, тобто максимально науковій, а не екстенсивній основі, що веде до невиправданих витрат сил, часу й ресурсів;

– приділяти велику увагу прогнозуванню і проектуванню діяльності з метою запобігання її корекції по ходу виконання;

– використовувати всі зростаючі ступені новітніх інформаційних засобів, максимально автоматизувати рутинні операції і т. ін.» [2, с. 215].

Впровадження інноваційних технологій щодо організації естетичного виховання учнів та управління цим процесом спрямовується на вирішення проблеми підготовки педагога-дослідника, педагога-новатора, який володіє перспективними педагогічними технологіями, проективним мисленням, є суб'єктом особистісного та професійного зростання, вміє досягати поставлених педагогічних цілей.

Технологічне забезпечення включає такі взаємопов'язані та взаємозумовлені компоненти: всебічне інформування педагогів про сучасні наукові педагогічні досягнення щодо естетичного виховання учнів, формування бажання працювати по-новому; оволодіння змістом та методикою інноваційних педагогічних технологій щодо естетичного виховання учнів, освоєння технологій розробки та застосування педагогічних інновацій, моніторинг готовності вчителя до використання інновацій в естетичному вихованні учнів, моніторинг результативності діяльності вчителя. Така робота з педагогічними кадрами має на меті спонукання їх до аналізу власного досвіду та прогнозування подальшої діяльності, передбачає оволодіння знаннями щодо шляхів, методів і прийомів реалізації концептуально нових підходів до забезпечення ефективності управління естетичним вихованням учнів.

Здійснення естетичного виховання неможливе і без матеріально-технічного забезпечення, під яким розуміється сукупність матеріальних та технічних умов, необхідних для виконання будь-якої діяльності. Це забезпечення освітнього процесу відповідними кабінетами і актовим залом, які повинні бути оформленні за сучасними вимогами естетики; обладнані в класах ігрові зони, куточки книжки, самостійної творчості, дитячі стенди, музичні інструменти та матеріали відповідно до змісту естетичного навчання і виховання учнів. Вдало використані художні елементи в оформленні інтер'єрів класів та інших приміщень навчального закладу дають змогу учням щодня прилучатися до краси. Створити необхідні матеріально-технічні умови можна лише при відповідному фінансуванні.

Фінансове забезпечення – це бюджетні та позабюджетні кошти, різні джерела фінансування, які повинні бути залучені для реалізації естетичного виховання дітей. Сьогодні керівники мають застосовувати різні адміністративні ринкові методи управління, оптимально поєднувати матеріальне та моральне стимулювання праці. Виконання цих завдань вимагає знання ринкових законів та закономірностей, визнання не тільки своєрідності, але й не відокремленості фінансової від матеріальної сфери, володіння основами фінансового менеджменту, який визначають як систему раціонального використання капіталу, як механізм управління рухом фінансових ресурсів та фінансовими стосунками, що виникають між суб'єктами господарювання під час руху фінансових ресурсів. Управління фінансами являє собою процес вироблення та здійснення впливу на фінанси за допомогою методів і важелів фінансового механізму для досягнення мети [3, с. 315].

Література

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2001. – 1440 с.

2. Ніколаєнко С. М. Теоретико-методологічні основи управління інноваційним розвитком системи освіти України : [моногр.] / С. М. Ніколаєнко. – К. : Нац. торг.-екон. ун-т, 2008. – 419 с.

3. Освітній менеджмент : [навч. посіб.] / [за ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки]. – К. : Шкільний світ, 2003. – 400 с.

УДК 37.013.42

О. О. ГАВРИЛЮК
Хмельницький національний університет

КОНСУЛЬТУВАННЯ ЯК МЕТОД РОБОТИ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА У НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Сучасний стан соціально-економічного розвитку українського суспільства обумовив низку проблем у соціальних відносинах. Модернізація та вдосконалення системи освіти зумовлюють нові вимоги до якості підготовки фахівців соціальної сфери. Перед навчальними закладами постає завдання підготовки соціальних педагогів, здатних надавати населенню кваліфіковану допомогу у вирішенні життєвих проблем, здійснювати соціальну, психологічну та педагогічну підтримку особистості, сприяти попередженню негативних явищ у молодіжному середовищі, забезпечувати сприятливі умови соціалізації особистості.

Концептуальні засади підготовки фахівців соціальної сфери визначено в Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття), Національній доктрині розвитку освіти, Законі України «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю».

Тому, метою статті є розкриття сутності поняття консультування як методу роботи майбутнього соціального педагога у закладах освіти.

У житті кожної людини бувають такі критичні моменти, коли ускладнюються взаємовідносини з оточуючими, загострюються внутрішні протиріччя, стають нестерпними переживання стосовно свого становища, яке здається безвихідним. Допомогти в такий момент може консультація, яка є одним із провідних видів професійної діяльності соціального педагога.

На сьогодні поняття «консультування» не має єдиного трактування. Це пов’язано здебільшого з широким використанням термінів «консультація» і консультування» в різних галузях і сферах людської діяльності.

Консультування в соціально-педагогічній діяльності А. Капська визначає як вид соціальної послуги клієнту. Консультативні послуги, на її думку, мають сприяти поліпшенню взаємин клієнта з соціальним середовищем, створенню психологічного комфорту в соціумі.

Консультування як процес є предметом дослідження різних галузей наук і сфер людської діяльності: медичної (Б. Ворник, О. Карагодіна, В. Макаров В. Менделевич та ін.), психологічної – (Г. Абрамова, С. Васьківська, П. Горностай, Р. Немов, А. Чернявська, та ін.), соціально-педагогічної (Л. Завацька, А. Капська, Г. Раковська, В. Сорочинська, Т. Шишковець та ін), соціальної роботи – (І. Грига, М. Гуліна, В. Лютий, Т. Семигіна).

Психологічне консультування – одна із найбільш складних сторін роботи соціального педагога у навчальному закладі. Складність даного напряму роботи полягає у непередбачуваності результатів бесіди з клієнтом, суто особистісному і практико-зорієнтованому характері консультації. Особливою і специфічною є і тематика звернень до соціального педагога. Кожна історія учня (студента) чи дорослого має складне соціальне підґрунтя, часто клієнт на момент звернення перебуває у ситуації життєвої кризи. Тому, процедуру консультування слід розпочинати з визначення мети. Це може бути:

1. Надання оперативної допомоги клієнту (погіршилися взаємини з дитиною, яка не ходить до навчального закладу тощо).
2. Надання допомоги у вирішенні таких питань, з якими клієнт не може впоратися самостійно (навчитися раціонально розподіляти час, розуміти схильність батьків до гіперопіки тощо).
3. Клієнт виробив раціональне рішення і потребує лише моральної підтримки для підкріплення впевненості у собі.
4. Коли потрібне психіатричне лікування, а консультація є лише тимчасовим засобом для зняття проблеми.
5. Надання тимчасової допомоги клієнту, який потребує тривалого консультування (стан депресії, фобії тощо).

Також консультування передбачає визначення конкретних завдань:

1. Уточнення проблеми клієнта, яка може збігатися із заявленою проблемою, а може й ні. Потрібно з’ясувати, чому існує така розбіжність.
2. Інформування клієнта про суть проблеми і про реальний ступінь її серйозності (проблемне інформування клієнта).
3. Визначення соціальним педагогом особистості клієнта з метою з’ясування, чи зможе клієнт самостійно подолати проблему.
4. Вироблення стратегічної лінії подальших дій клієнта.
5. Психопрофілактика.

Консультації можуть бути індивідуальними та груповими; разовими, короткочасними (3–4 зустрічі), середньої тривалості, тривалими; просвітницько-рекомендаційними, діагностичними, психологічними, педагогічними, медичними, економічними, правовими.

Основним методом роботи під час консультування є бесіда. В загальному розумінні бесіда – це форма спілкування з метою обміну думками, інформацією, почуттями тощо. Консультативна бесіда з одного

боку, – це метод одержання даних на основі вербальної комунікації, з другого – діагностичний метод, що дозволяє одержати інформацію про внутрішні процеси, суб'єктивні переживання й особливості поводження людини, які не можуть бути виявлені за допомогою об'єктивних методів. І, нарешті, бесіда – це особливий психотерапевтичний засіб установлення контакту.

Соціальний педагог, який ефективно здійснює консультативну взаємодію, повинен володіти такими особистісними якостями, як: емпатія, повага до клієнта, доброзичливість, відкритість, емоційна стабільність, інтегративність мислення, педагогічний такт, конкретність, чіткість, рефлексія.

Отже, консультування є одним із напрямів роботи соціального педагога, у процесі якого він допомагає клієнтові проаналізувати і зрозуміти сутність його важкої життєвої ситуації і запропонувати різноманітні варіанти, які можуть бути використані для розв'язання проблеми. Соціальний педагог під час консультування не повинен нав'язувати клієнтові своє розуміння проблеми, а домагатися максимальному розширенню свободи вибору варіанта розв'язання проблеми, тому що саме соціальний педагог виступає медіатором (посередником) або фасилітатором (стимулятором) ресурсних можливостей клієнта.

Література

1. Бондаренко О. Ф. Психологічна допомога особистості : навч. посіб. для студ. ст. курсів психол. фак. та від-нь ун-тів / О. Ф. Бондаренко. – Харків : Фоліо, 1996.

2. Завацька Л. М. Технології професійної діяльності соціального педагога : [навч. посіб. для вищ. навч. закл.] / Л. М. Завацька. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2008. – 240 с.

3. Сорочинська В. Є. Організація роботи соціального педагога : навч. посіб. – К. : Кондор, 2005.

4. Соціальна педагогіка : підручник / [за ред. А. Й. Капської]. – 4-е вид. випр. та доп. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – С. 427.

УДК 37.02:372.8.(477)

О. М. ГОМОНЮК
Хмельницький національний університет

ОСНОВНІ ВИМОГИ ДО КВАЛІФІКАЦІЙНИХ РОБІТ СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ

Вимогам суспільства нині відповідає людина, яка не тільки «набрала» певну систему знань, але й реалізувала особистісний потенціал у досить високій мірі, тобто має навички роботи в стресових ситуаціях, ситуаціях особистісного та ділового пресингу, вміє розв'язувати конфліктні ситуації, легко адаптується до нових обставин, активна та ініціативна, здатна до подальшого розвитку і прагне до самовдосконалення.

Специфіка навчання у вищих навчальних закладах вимагає продуманої організації самостійної роботи студентів, яка б забезпечувала успішне оволодіння не тільки програмним матеріалом, але й навичками дослідження, творчої діяльності. Тому виключно важливе значення має такий вид самостійної діяльності студентів як виконання курсових робіт та робіт, що виконуються на завершальній стадії підготовки бакалавра, спеціаліста та магістра, тобто кваліфікаційних робіт.

Кваліфікаційні роботи виконуються на завершальному етапі навчання студентів у вищому навчальному закладі і передбачають: систематизацію, закріплення, розширення теоретичних і практичних знань зі спеціальності та застосування їх при розв'язанні конкретних наукових, технічних, педагогічних, освітніх та інших завдань; розвиток навичок самостійної роботи й оволодіння методикою дослідження та експерименту, пов'язаних із темою роботи.

Кваліфікаційна робота має засвідчити рівень засвоєння студентами програмного матеріалу зі спеціальності та оволодіння знаннями й навичками, одержаними у процесі навчання, а також уміння застосовувати їх у практичній роботі.

Кваліфікаційна робота має відповідати низці вимог, найбільш важливими серед яких є: актуальність теми, відповідність її сучасному стану й перспективам розвитку тієї чи тієї галузі науки; самостійність наукових пошуків студента; окресленість наукового апарату (мета, завдання роботи, об'єкт, предмет, методи дослідження тощо); глибина й повнота аналізу наукової літератури з теми дослідження; достовірність отриманих результатів; аргументованість і конкретність висновків і рекомендацій; змістовність; логічність викладу матеріалу; грамотність, науковий стиль викладу.

Кваліфікаційна робота має відповідати загальним вимогам наукової етики, зокрема щодо наявності всіх необхідних посилань, коректності цитування тощо. У разі виявлення в роботі плагіату вона не допускається до захисту, а якщо цей факт установлено у процесі роботи Державної екзаменаційної комісії, така робота оцінюється на «незадовільно».

Кваліфікаційні роботи (курсові, дипломні, магістерські) мають на меті:

1. Вдосконалення психологічних знань студентів з окремих тем.
2. Навчання застосуванню цих знань для розв'язання прикладних завдань.
3. Формування умінь і навичок психологічного дослідження.
4. Отримання умінь і навичок практичної психологічної роботи.

Курсова робота – студентське навчально-наукове дослідження, присвячене самостійному вивченню обраної проблеми. Така робота повинна відповідати усім вимогам, що ставляться до наукових досліджень: чітке формулювання проблеми та питань, що досліджуються, обґрунтування актуальності проблеми та стану її дослідження; поєднання теоретичних підходів із застосуванням методологічних знань; наявність наукових висновків, актуальних для подальших досліджень проблеми; цілісність, завершений характер.

Курсова робота дозволяє виявити здатність студента самостійно осмислити проблему, творчо, критично її дослідити, вміння збирати, аналізувати і систематизувати літературні джерела; здатність застосовувати отримані знання під час розв'язання практичних завдань; формулювати висновки, пропозиції, рекомендації з предмета дослідження. Вона має творчий характер і потенційно передбачає авторське бачення проблеми, можливостей її дослідження та розв'язання.

Курсова робота повинна відповідати кваліфікаційним вимогам щодо змісту й оформлення.

Матеріали курсової роботи можуть бути використані для подальшої дослідницької роботи – написання дипломної або магістерської роботи.

Дипломна робота є обов'язковим видом навчальної діяльності студента, що виконується під керівництвом викладача кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного факультету. Науковий керівник консультує студента з таких питань: надає допомогу в формулюванні теми, підготовці, написанні та захисті дипломної роботи; перевіряє зміст дипломної роботи, робить зауваження, висловлює побажання і вимоги; дає відгук на роботу з її диференційованою оцінкою. Виконання вимог до дипломної роботи, рекомендацій наукового керівника в період її підготовки є обов'язковим для студента.

Метою дипломного дослідження є інтеграція отриманих у процесі навчання знань, умінь і навичок і розвиток на їх основі здатності до самостійної наукової та практичної діяльності в галузі психології. Результатом дипломного дослідження є дипломна робота. Дипломна робота завершує підготовку фахівця і показує його готовність вирішувати теоретичні і практичні завдання за обраною спеціальністю, виявляє рівень професійної ерудиції випускника, його методичну підготовку, володіння вміннями та навичками професійної діяльності, дозволяє дати інтегральну оцінку рівня його професійної підготовки.

У процесі написання дипломної роботи розв'язуються такі завдання:

– систематизація, закріплення і розширення теоретичних і практичних знань, застосування цих знань при вирішенні конкретних питань дипломного дослідження;

– подальший розвиток навичок самостійної роботи зі збору, вивченню, узагальненню та аналізу матеріалу, необхідного для розкриття проблеми;

– з'ясування методологічної, методичної та психолого-педагогічної підготовки випускника спеціальності «Практична психологія «до самостійної роботи.

Дипломна робота – це не компіляція матеріалу, а самостійне наукове дослідження студента, яке виконується під керівництвом наукового керівника.

Вона повинна містити елемент авторської новизни. Мова може йти про виявлення та інтерпретації невідомих дослідникам джерел, фактів, про висунення нових підходів, психолого-методологічному аналізі різних аспектів вже відомих у науці завдань і проблем. Тобто при написанні дипломної роботи від випускника необхідний творчий підхід, а саме: вміння успішно використовувати отримані за час навчання в університеті знання з різних розділів психології; реалізація методичних навичок, отриманих при підготовці дипломних робіт, наукових доповідей, конкурсних творів.

Дипломна робота повинна мати науково аргументовану характер. Чіткість і ясність формулювань, переконливість і доказовість висновків, наукова коректність і літературна грамотність – важливі вимоги, що висуваються до дипломних досліджень. У дипломній роботі повинно міститися дослідження задачі, що має актуальне значення для обраної галузі науки в цілому, або викладено науково обґрунтовані підходи, котрі забезпечують розв'язання деяких прикладних задач.

Дипломна робота – кваліфікаційна робота, яка представляє собою самостійне дослідження, що включає сукупність наукових положень і узагальнень, котрі мають внутрішню єдність і свідчать про особистий внесок студента в розробку даної наукової проблеми. Нові рішення, запропоновані автором, повинні бути чітко викладені, аргументовані і критично співвіднесені з раніше відомими науковими розробками. Тому дипломна робота випускника спеціальності «Практична психологія» повинна задовольняти вище зазначеним професійним вимогам.

При підготовці дипломної роботи студентом має бути продемонстровано вміння аналізувати й узагальнювати відомості, отримані з літературних джерел, проводити дослідно-експериментальну роботу, вирішувати практичні завдання, формулювати висновки та рекомендації. Запропоновані рішення досліджуваної проблеми мають бути аргументовані, критично оцінені, визначена їх наукова та практична значущість.

Тематика дипломних робіт розробляється кафедрою практичної психології та педагогіки і пропонується науковими керівниками для ознайомлення, осмислення і вибору студентами. Студентам надається право запропонувати свою тему з обґрунтуванням доцільності її дослідження. Як правило, тема дипломної роботи є продовженням досліджень, проведених у процесі написання курсових робіт, а також пов'язана з майбутньою професійною діяльністю студента.

Теми дипломних робіт і наукові керівники визначаються на засіданні кафедри. У виняткових випадках тема дипломної роботи може бути під час проведення дослідження уточнена, відкоригована.

Підготовка та написання дипломної роботи здійснюються протягом останнього року навчання і завершуються, як мінімум, за 4 тижні до її подання до захисту.

Магістерська робота – це самостійна науково-дослідна робота, яка виконує кваліфікаційну функцію, тобто готується з метою публічного захисту й отримання академічного ступеня магістра. Основне завдання її автора – продемонструвати рівень своєї наукової кваліфікації, уміння самостійно вести науковий пошук і вирішувати конкретні наукові завдання. Ця випускна кваліфікаційна праця наукового змісту має внутрішню єдність і відображає хід та результати розробки вибраної теми. Вона є новим і досить специфічним видом кваліфікаційної роботи.

Магістерська робота, з одного боку, має узагальнюючий характер, оскільки це своєрідний підсумок підготовки магістра, а з іншого – є самостійним оригінальним науковим дослідженням студента, у розробці якого зацікавлені установи, організації або підприємства.

Прийнятною вважається така структура магістерської роботи: титульний аркуш; зміст; вступ; розділи і підрозділи основної частини; висновки; список використаних джерел; додатки.

Наповнення кожної частини магістерської роботи визначається її темою. Вибір теми, етапи підготовки, пошук бібліографічних джерел, вивчення їх і добір фактичного матеріалу, методика написання, правила оформлення та захисту магістерської роботи мають багато спільного з дипломною роботою студента і кандидатською дисертацією здобувача наукового ступеня.

В оцінці випускної кваліфікаційної роботи зважають на те, що магістр повинен уміти формулювати мету і завдання дослідження; складати план дослідження; вести бібліографічний пошук із застосуванням сучасних інформаційних технологій; використовувати сучасні методи наукового дослідження, модифікувати наявні та розробляти нові методи, враховуючи завдання конкретного дослідження; обробляти одержані дані, аналізувати і синтезувати їх на базі відомих літературних джерел; оформляти результати досліджень відповідно до сучасних вимог у вигляді звітів, рефератів, статей.

Література

1. Білуха М. Т. Основи наукових досліджень : підруч. для студ. екон. спец, вузів / М. Т. Білуха. – К. : АБУ, 2002. – 480 с.

2. Моргун В. Ф., Москаленко Л. С. Кваліфікаційні наукові роботи з психології: курсова, бакалаврська, магістерська : метод. посіб. для студентів / В. Ф. Моргун, Л. С. Москаленко ; за ред. В. Ф. Моргуна. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2013. – 168 с.

3. Цехмістрова Г. С. Основи наукових досліджень: навч. посіб. / Г. С. Цехмістрова. – К. : Видавн. дім «Слово», 2003. – 240 с.

4. Шейко В. М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності : підручн. / В. М. Шейко, Н. М. Кушнаренко. – 2-ге вид., переробл. і допов. – К. : Знання-Прес, 2002. – 295 с.

УДК 37.013.42

Д. В. ДАНКО
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

ДІЛОВА ГРА В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО МЕДИКО-СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Професійна підготовка фахівця сьогодні – це основа соціально-економічного розвитку суспільства і науково-технічного прогресу, засіб формування конкурентноздатної особистості. Одним із визначальних шляхів підвищення її ефективності у науково-педагогічній літературі визначено застосування сучасних освітніх технологій, що базуються на активних методах навчання. Особливе місце серед них належить ігровим методам, в тому числі діловій грі. Незалежно від конкретної спрямованості її застосування – в навчальних цілях чи для вирішення реальних наукових, виробничих, організаційних завдань – ділова гра дає можливість найбільш повно засвоювати і розвивати професійні навички та функції спеціаліста. Її використання орієнтує на колективне, публічне обговорення проблем, інтенсивну взаємодію студентів і викладачів, обмін думками між ними, вироблення правильного розуміння змісту досліджуваної теми тощо.

Аналіз наукової літератури свідчить, що вирішення проблеми формування професійних навичок і функцій фахівця за допомогою активних методів навчання привертає пильну увагу багатьох вчених. Так, у створенні загальнотеоретичного підґрунтя вивчення проблеми професіоналізму сучасного спеціаліста, в тому числі соціального працівника, значну роль відіграють праці М. Аверіна, І. Ільїна, І. Козубовської, Н. Кузьміної, А. Маркової, В. Поліщук та ін. Теорія і практика ділових ігор як форми чи методу навчання розробляються Н. Анікеєвою, А. Вербицьким, В. Дудченко, Я. Гінзбургом, Л. Грицюк, Т. Олійник, В. Платовим та ін. Однак, як вказує проведений нами аналіз теоретичних джерел і педагогічної практики, цілісного уявлення про особливості підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в медичній сфері засобами ділової гри в педагогічній науці не розроблено.

Як відомо, гра як засіб активного навчання дітей і дорослих стала використовуватися достатньо давно і доволі стихійно. Найближчим попередником ділової гри є зароджена в XVII–XVIII столітті

військова гра. Військові ігри («маневри на карті», «військові шахи» та ін.), винайдені герцогом Вертуріні в 1796 році були прикладом ділових ігор. Родоначальником сучасної ери ділових ігор є Американська асоціація менеджменту (США, 50-ті роки минулого століття). Ігри застосовувалися переважно для навчання студентів-економістів і майбутніх керівників фірм. Перша гра називалася «Імітація рішень у вищій управлінській ланці». Її назва передбачала дослідження актуального на той час питання у США – планування розвитку великої виробничої компанії на 4-5 років. Вперше дана гра була проведена 27 травня 1957 року на щорічному семінарі Американської асоціації менеджменту за участю 20 президентів найбільших компаній США і отримала широке визнання в країні. З того часу імітаційні ігри, які моделюють функціонування виробничо-господарських операцій, стали називатися «діловими». В зарубіжній і вітчизняній літературі цей термін використовується до сьогодні.

Як зазначають вчені А. Вербицький, В. Платов та ін., ділова гра – це форма відтворення предметного і соціального змісту професійної діяльності, моделювання системи відносин, характерних для даного виду практики [1; 2]. До цього визначення варто додати, що будучи засобом моделювання різноманітних умов професійної діяльності, аспектів людської активності і соціальної взаємодії, ділова гра виступає і «методом пошуку нових способів її виконання», і «методом ефективного навчання, оскільки усуває протиріччя між абстрактним характером навчальної дисципліни і реальними особливостями професійної діяльності» [1].

Метод ділових ігор є ніщо інше як спеціально організована діяльність з операціоналізації теоретичних знань, переведення їх у діяльнісний контекст. Відбувається не механічне накопичення інформації, а діяльнісне відтворення певної сфери людської реальності [2].

Варто також відзначити, що ділова гра – це колективний метод навчання. В процесі ділової гри студенти виконують квазіпрофесійну діяльність, яка поєднує в собі навчальний і професійний елементи. Знання та вміння засвоюються ними не абстрактно, а в контексті професії. Одночасно з професійними знаннями студенти набувають навичок соціальної взаємодії і управління людьми, колегіальності, уміння керувати і підпорядковуватися, а відповідно, ділова гра виховує особистісні якості, прискорює процес соціалізації. При цьому, ділова гра є надзвичайно складним методом навчання, оскільки може включати в себе цілий комплекс методів, наприклад: дискусію, мозковий штурм, аналіз конкретних ситуацій, дії по інструкції та ін.

Метод ділових ігор відіграє визначальну роль в процесі підготовки майбутніх соціальних працівників до медико-соціальної роботи. Як зазначає Є. Солодовникова, ділова гра є прообразом майбутньої професійної діяльності соціальних працівників, а також допомагає оцінити учасників гри в різних ситуаціях. В діловій грі, як і в реальній практичній соціальній роботі, головний результат полягає в прийнятті правильно аргументованого рішення, в пошуках якого учасники застосовують різні прийоми і методи. Учасники ділової гри набувають навичок прийняття управлінських рішень в умовах невизначеності сучасної ситуації [3].

Так, під час вивчення особливостей медико-соціальної роботи з людьми з обмеженими можливостями, доцільним є проведення ділової гри «Розвиток толерантної поведінки соціального працівника». Суть гри полягає в тому, що студент, який виконує роль соціального працівника, співробітника центру медико-соціальної реабілітації дітей-інвалідів пропонує дитині (іншому учаснику гри) виконати складну реабілітаційну вправу. Дитина не може зразу відтворити цю вправу і відмовляється від її подальшого виконання. Завдання учасників: соціальний працівник повинен переконати дитину зробити вправу. Тому учаснику, хто виконує роль дитини-інваліда дається інструкція опиратися, не піддаватися на різні вмовляння. Один з учасників може виконувати роль мами дитини, яка підтримує і співчуває їй. В процесі обговорення гри з'ясовуються такі питання: «Чи вдалося соціальному працівнику бути терплячим, зберегти внутрішню стійкість, рівновагу?», «Що допомагало, і що заважало при цьому?».

Також цікавою є гра «Розробка розвивальної програми для дітей-інвалідів». Ділова гра передбачає, що групі з 4-х соціальних працівників необхідно за короткий проміжок часу розробити розвивальну програму для дітей-інвалідів. Часу на виконання дуже мало. Двоє хочуть виконати програму старанно і пунктуально. Інші – пропонують взяти 2-3 готові програми і розробити на їх основі свою, щоб відзвітувати керівництву, а потім, коли буде більше часу, доопрацювати її. Перша група не погоджується з цим. Завдання гри: перша група повинна запевнити другу виконати завдання відповідально. Якщо першій групі не вдається переконати колег, їх місце займають інші учасники. Обговорення гри: «Що заважало, і що допомагало в процесі переконання членів другої групи?».

Як свідчить досвід застосування ділових ігор в процесі підготовки соціальних працівників, важливою складовою використання цього методу є формування системи оцінювання, яка повинна співвіднести заплановані цілі та отриманий результат. Крім цього, система має передбачати оцінку якості вироблених рішень і проектів; дозволяти оцінювати кожного учасника і роботу команди; враховувати особистісні характеристики учасників гри. Так, під час оцінювання запропонованих ігор враховується: мотивація до засвоєння професійних та інноваційних знань, рівень розвитку навичок співробітництва й почуття колективної відповідальності, самооцінка студентів, розвиток комунікативних умінь та ін.

Одним з найбільш значимих ефектів ділової гри є формування в її процесі комунікативної компетентності як важливої універсальної і одночасно професійної навички. Через неї формується активність учасників гри [4]. Активність студентів не тільки відіграє суттєву роль, але й виступає профілюючою умовою ефективності групової взаємодії. Практично будь-яка інтерактивна технологія стимулює фізичну, соціальну і пізнавальну активність. Фізична активність учасників гри змінює спосіб дій,

партнерів ігрової взаємодії, наприклад, учасники гри: змінюють робоче місце, беруть участь у дискусії, презентують результати роботи, працюють у групах, слухають, жестикулюють та ін. Соціальна активність проявляється в тому, що ігри ініціюють взаємодію між учасниками, прийоми і техніки обміну інформацією, способи комунікації з організаторами гри, експертами та ін. Зокрема, здійснюють вибір стратегій взаємодії, обмінюються думками, репліками, коментарями, виступають у ролі «провокаторів», «опонентів». «доповідачів», здійснюють рефлексію. Пізнавальна активність учасників гри проявляється під час визначення способів діагностики і аналізу матеріалів гри, викладення чи презентації нових результатів. Наприклад: учасники формулюють проблему, визначають пріоритети, труднощі вирішення, виявляють варіанти і можливі рішення ситуації, розробляють програму чи проект і обґрунтовують його та ін.

Ми поділяємо точку зору Т. Бочарової, що в результаті інтерактивного навчання студенти набувають навичок раціональної поведінки в умовах неповної інформації, що є характерним для більшості практичних ситуацій; експертного оцінювання, необхідного для визначення результативності діяльності всієї організації і конкретного працівника. Також майбутні соціальні працівники опановують уміння інтерактивної взаємодії з різними людьми; виробляють здатність до самооцінювання і самокорекції індивідуального стилю професійної діяльності. Окрім цього, використання інтерактивного навчання дозволяє розширити практичний досвід студентів, долучити їх до діяльності в якості повноправних фахівців, змінити мотивацію навчання шляхом використання немотивованого включення в роботу і підвищеного інтересу до неї [4].

Таким чином, ігрові методи навчання є унікальним механізмом акумуляції і передачі соціального досвіду як практичного – з оволодіння засобами вирішення завдань, так і етичного, пов'язаного з певними правилами і нормами поведінки в різноманітних ситуаціях. Інтерактивне навчання допомагає набути навички аналізу, прогнозування, планування і вміння практичного розв'язання складних проблем, а робота в групі дозволяє бачити різноманітні можливості й підходи до їх вирішення і допомагає адаптуватися до різних типів людей та стилів їх спілкування.

Література

1. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 208 с.

2. Платов В. Я. Деловые игры: разработка, организация и проведение / В. Я. Платов. – М. : Профиздат, 1991. – 156 с.

3. Солодовникова И. А. Подготовка социальных работников к деятельности по интеграции детей с ограниченными возможностями в социум : дисс. … канд. пед. наук : 13.00.08 – теория и методика профессионального образования / И. А. Солодовникова. – Ульяновск, 2009. – 283 с.

4. Бочарова Т. И. Комплексная деловая игра как средство формирования профессиональных навыков и функций специалиста : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 – теория и методика профессионального образования / Т. И. Бочарова. – Ставрополь, 2006. – 190 с.

УДК 37.013.42

С. С. ДЯЧОК
Вище професійне училище № 25 м. Хмельницького

САМООСВІТА ЯК ЗАСІБ ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ У НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Ми навчаємось для того, щоб удосконалювати себе.
Конфуцій

Рівень розвитку сучасної психолого-педагогічної науки, сучасний стан розвитку суспільства, який характеризується гуманізацією і демократизацією суспільних відносин вимагає висококваліфікованих, творчих, енергійних, фахівців соціально-психологічної служби. Згідно із Законом України «Про освіту»: «Педагогічні та науково-педагогічні працівники зобов'язані постійно підвищувати професійний рівень, педагогічну майстерність, загальну культуру». На жаль, наявна система підготовки соціально-педагогічних фахівців поки що неспроможна задовольнити потреби часу.

Проблема саморозвитку особистості знайшла своє відображення в працях вітчизняних науковців, а саме: І. Бех, Б. Вульфов, К. Возіна, О. Газман, В. Зінченко, О. Киричук, Б. Кобзар, Л. Клікова, В. Сластвоніна, а також зарубіжних дослідників – Р. Бернс, А. Маслоу, К. Роджерс та ін. До змістовних характеристик професійного саморозвитку вітчизняні дослідники відносять: професійне самопізнання, прийняття себе як професіонала, саморозвиток професійних здібностей, самопроектування, побудова власної стратегії професійного зростання тощо. При цьому професійний саморозвиток являє собою єдність професійного та особистісного розвитку.

Тому, метою статті є з'ясування поняття «самоосвіта» та засобів підвищення професійної компетенції фахівців соціально-психологічної служби у навчальних закладах.

Значення самоосвіти на сучасному етапі все більше зростає. Самоосвіта є шансом «встигання» людини за процесом розвитку суспільства, шансом отримати кращу підготовку до ролей і завдань у ситуації

нових політичних, соціальних і культурних змін, із якісних перетворень у суспільній свідомості, шансом кращої підготовки до управління власним розвитком. Щоб іти в ногу з часом, необхідно постійно займатися самовдосконаленням. Ми звикли розуміти під освітою наявність документа, що підтверджує її отримання. Однак, це зовсім не так, як ми думаємо. Освіта – це наявність знань і вміння ними користуватися. Можна багато знати, але ніколи не застосувати ці знання у житті. Про таких людей не можна сказати, що вони освічені. Освіта – це не просто документ державного зразка. Це, насамперед, знання і навички, необхідні для щоденної трудової та буденної діяльності. Це дозволяє нам знаходити відповіді на всі питання, які у нас виникають, адаптуватися до мінливих умов, вирішувати важкі життєві завдання, які нам готує доля.

Виходячи з усього вищесказаного, слід зазначити, що займатися самоосвітою – означає вчитися жити. Вона необхідне, щоб не відчувати стресів і легко боротися з життєвими труднощами. Однак, самоосвіта – це не тільки читання літератури, участь у тренінгах, цікаві бесіди. Щоб отримати користь від неї, необхідно навчитися застосовувати отримані навички та вміння на практиці. Необхідність самоосвіти не залежить від досвіду, стажу роботи, віку людини. Вона необхідна для кожної відповідальної і націленої на результат людини. Самоосвіта завжди і кожному допомагає жити.

Здатність до самоосвіти незрівнянно важливіша за своїми результатами та впливом на людину, ніж сама освіта у навчальному закладі. «Вчити самого себе» – девіз кожної особистості.

Особистісно зорієнтована самоосвіта соціально-психологічного фахівця забезпечує підвищення професійної майстерності, а в результаті – безперервний саморозвиток особистості самого фахівця і його вплив на розвиток особистості учня, студента. Адже, самоосвіта – це потреба**,** яка захищає соціально-психологічного фахівця від інтелектуального зубожіння, це усвідомлений процес пізнавальної діяльності, це вдосконалення будь-яких рис людини або її навичок, це постійний пошук, зростання, розвиток.

Аналізуючи різні джерела, варто зупинитися на двох визначеннях поняття «самоосвіта».

Самоосвіта – це усвідомлена потреба в постійному вдосконаленні своєї професійної діяльності з акцентом на її соціалізацію, на створення умов для розвитку особистісно і соціально значущих якостей особистості («Я-концепція») соціально-психологічного фахівця та особистості кожного учня, студента.

Самоосвіта – це навчання, яке планується та здійснюється самостійно, це безперервний процес саморозвитку та самовдосконалення.

Н. В. Бухлова пропонує розглядати самоосвітню діяльність як сукупність декількох «само»:

- самооцінка – вміння оцінювати свої можливості;
- самооблік – вміння брати до уваги наявність своїх якостей;
- самовизначення – вміння вибирати своє місце в житті, в суспільстві, усвідомити свої інтереси;
- самоорганізація – вміння знайти джерело пізнання й адекватні своїм можливостям форми самоосвіти, планувати, організовувати робоче місце та діяльність;
- самореалізація – реалізація особистістю своїх можливостей;
- самокритичність – вміння критично оцінювати переваги та недоліки власної роботи;
- самоконтроль – здатність контролювати свою діяльність;
- саморозвиток – результат самоосвіти.

В основі ефективної професійної діяльності соціально-психологічного фахівця лежить позитивна «Я-концепція», тому що прийняття себе, розуміння себе, оптимістичне життєрадісне світосприймання – чи не головний провідний принцип забезпечення соціально-психологічних умов для зміцнення і збереження сприятливих тенденцій у самовдосконаленні та самореалізації особистості.

Щоб підвищувати свою професійну компетенцію потрібно дотримуватись певних принципів:

1. Заводити знайомства і спілкуватись з авторитетними, відомими і досвідченими фахівцями.
2. Регулярно читати найновішу літературу (книги, журнали).
3. Створювати власну бібліотеку, де будуть зібрані найнеобхідніші і цікаві матеріали та книги, що стосуються соціально-психологічної діяльності.
4. Спілкуватися із колегами (професійні Інтернет-ресурси – форуми, блоги, спеціалізовані соціальні мережі тощо).
5. Брати участь у семінарах, конференціях, конкурсах тощо.
6. Не лінуватись, самовдосконалюватися щодня!

Отже, самоосвіта – це безперервний процес саморозвитку та самовдосконалення, це свідома діяльність з удосконалення своєї особистості як фахівця: адаптування індивідуальних, неповторних рис до вимог соціально-психологічної діяльності, постійне підвищення рівня професійної компетентності й неперервне вдосконалення рис своєї особистості. Пам’ятаймо слова Джимі Рона – всесвітньо відомого філософа бізнесу: «Формальна освіта допоможе вам вижити, а самоосвіта приведе вас до успіху».

Література

1. Бумагіна О. Самоосвіта вчителів / О. Бумагіна // Завуч. – 2002. – № 36.
2. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http//zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1060-12.
3. Карпенко О. Г. Професійне становлення соціального-працівника : навчально-методичний посібник / О. Г. Карпенко. – К. : ДЦССМ, 2004. – 164 с.

УДК 378

А. Я. ЄФРЕМОВА
Українська державна академія залізничного транспорту

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВИХ ЯКОСТЕЙ У СТУДЕНТІВ, МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ ЗАЛІЗНИЧНОГО ТРАНСПОРТУ, ЗАСОБАМИ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Інтенсивне зростання прогресивних технологій, безперервне удосконалення виробництва, комплексна механізація і автоматизація технологічних процесів з використанням сучасної електроніки веде до інтенсифікації і зростання продуктивності праці, зниження трудомісткості продукції, що у свою чергу кардинальним чином трансформує умови професійної діяльності сучасного фахівця, пред'являє усе більш високі вимоги до його фізичної, психофізичної підготовки, емоційно-вольової сфери та психічних якостей [1, с. 49].

Питаннями розвитку професійно важливих якостей студентів вищих навчальних закладів займалися такі дослідники, як І. Бондаренко, В. Ільїніч, В. Кабачков, В. Раєвський, В. Філінков та ін.., у тому числі у галузі залізничного транспорту – І. Васельцова, А. Давіденко та ін. Проте деякі аспекти фахової підготовки у вищих навчальних закладах вимагають більш ретельного вивчення. Професійна підготовка майбутніх інженерів залізничного транспорту поряд з неодмінною умовою опанування високої майстерності, пред'являє високі вимоги до формування у студентів високої професійно-прикладної фізичної підготовленості. Проте в системі багаторівневої освіти підготовка майбутніх інженерів-залізничників для освітньої системи залишається малодослідженою.

Важливою потребою суспільства – є прикладна спрямованість фізичного виховання. Тому для підготовки майбутніх фахівців до ефективної та висококваліфікованої праці система фізичного виховання вимагає певної профілізації з урахування специфічних особливостей професійної діяльності, де у широкому обсязі повинні використовуватися засоби фізичної культури і спорту.

Під професійно-прикладною фізичною підготовкою (ППФП) слід розуміти специфічну частину фізичної культури, котра повинна формувати прикладні знання, фізичні якості і спеціальні вміння та навички, які в подальшому сприятимуть досягненню об'єктивної готовності людини в реалізації себе у визначеній професійній діяльності за рахунок цілеспрямованого вибіркового використання спеціально направлених засобів фізичної культури і спорту. Термін «прикладна» говорить про істинно утилітарну профільовану частину фізичної культури стосовно основної професійної діяльності, обраною людиною і вживаною їм в суспільній діяльності соціуму, – в професійній праці [1, с. 8; 3, с. 41].

Основне призначення ППФП це сприяння цілеспрямованому розвитку і підтримці на високому продуктивному рівні необхідних, для конкретної професійної діяльності, певних фізичних і психічних якостей людини, а також формування функціональної стійкості організму до специфічних умов обраної діяльності і вироблення необхідних прикладних рухових вмінь і навичок, переважно необхідних відповідно до особливих зовнішніх умов праці [4, с. 28].

Будучи спеціалізованим видом підготовки, ППФП повинна адаптувати і готувати майбутнього фахівця не взагалі до праці, а до конкретного вибраного виду трудової діяльності, забезпечувати фізичну і психофізичну готовність до виконання певних видів виробничих операцій, характерних для представників окремих професійних спеціальностей і спеціалізацій. Тому завдання, що стоять перед професійно-прикладною фізичною підготовкою у ВНЗ можна назвати специфічними і їх спрямованість повинна визначатися умовами та вимогами конкретної професії.

Багаточисельні дослідження дозволяють стверджувати, що засоби фізичної культури широко використовуються для формування професійно важливих якостей у фахівців самого різного профілю та надають позитивну дію на розвиток рухових і морально-вольових якостей майбутніх фахівців в умовах ВНЗ. Так, в процесі занять ППФП досягається подвійний ефект: поряд із специфічним тренувальним ефектом паралельно відбувається загальне зміцнення організму і здоров'я студентів, підвищується рівень їх всебічного фізичного розвитку. Повноцінне виховання фізичних здібностей, психофізичних якостей і систематичне збагачення фонду рухових вмінь і навичок гарантують загальні передумови продуктивності у подальшій професійній діяльності.

Основний засіб фізичної культури – фізичні вправи. Існує фізіологічна класифікація вправ, у якій вся багатообразна м'язова діяльність об'єднана в окремі групи вправ по фізіологічних ознаках. Відмічено, наприклад, що фізичне тренування шляхом удосконалення фізіологічних механізмів підвищує стійкість до перегрівання, переохолодження, гіпоксії, дії деяких токсичних речовин, знижує захворюваність і підвищує працездатність. Тому цілеспрямованим підбором спеціальних вправ, вибором видів спорту, спортивних ігор можна акцентовано впливати на людину, сприяючи формуванню конкретних фізичний і психічних якостей і властивостей особистості, що визначають успішність професійної діяльності. Є також велика група фізичних вправ, особливість яких у нестандартності умов їх виконання, у змінності ситуації, що вимагає миттєвої рухової реакції, наприклад, єдиноборства, спортивні ігри.

Так, у спортивних іграх, за рахунок моделювання ігрових і спортивних ситуацій відбувається відтворення різних життєвих обставин, що виникають в ході виробничих стосунків у робочому колективі.

В процесі систематичних навчально-тренувальних занять шляхом подолання труднощів, стомлення і небажання виконувати якісь вправи, студенти виробляють упевненість у собі і своїх силах, виховують силу волі, самодисципліну, наполегливість. Ефект від моделювання ситуацій досягається за рахунок формування стійкої моделі поведінки, в дотриманні і прийнятті встановлених норм і правил поведінки в колективі, таких як, пошана гравців своєї команди і суперників, відчуття колективізму, відчуття відповідальності, самодисципліна, працьовитість, витримка і ці ж якості трансформуються у професійній діяльності і соціальному житті [3, с. 119].

Крім того, дві великі групи фізичних вправ поділяються на вправи циклічного характеру, тобто, ходьба, біг, плавання, веслування, пересування на ковзанах, лижах, велосипеді і тому подібне, і вправи ациклічного характеру, такі як, стрибки, метання, гімнастичні і акробатичні елементи і тому подібне.

Хороший ефект на заняттях ППФП дають вправи прикладної спрямованості, види спорту строго прикладної спрямованості і види спорту, що збагачують і доповнюють ППФП.

До засобів фізичної культури відносяться не лише фізичні вправи, але і оздоровчі сили природи (сонце, повітря і вода), гігієнічні чинники (режим праці, сну, харчування, санітарно-гігієнічні умови). Використання оздоровчих сил природи сприяє зміцненню і активізації захисних сил організму, стимулює обмін речовин і діяльність фізіологічних систем і окремих органів.

При формуванні прикладних вмінь і навичок, необхідних для професійної діяльності можна без зусиль виробити міцну навичку, якщо на заняттях ППФП регулярно проводити спеціальні тренування з поступовим ускладненням завдання, таким чином вирішуючи задачу професійної підготовки майбутніх фахівців. Відомо, що у людей, які систематично і активно займаються фізичними вправами, підвищується психічна, розумова і емоційна стійкість при виконанні напруженої розумової або фізичної діяльності.

Отже, завдяки засобам фізичної культури можливе цілеспрямоване формування і розвиток прикладних якостей в процесі фізичного виховання до професійної діяльності, що в свою чергу надає надалі можливість отримати висококваліфікованого фахівця залізничної галузі.

Література

1. Бондаренко І. Г. Засоби професійно-прикладної фізичної підготовки у фізичному вихованні студентів-екологів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з фіз. виховання і спорту : спец. 24.00.02 «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення» / І. Г. Бондаренко ; Дніпропетр. держ. ін-т фіз. культури і спорту. – Д., 2009. – 20 с.

2. Виленский М. Я. Физическая культура в профессионально-ценностных ориентациях студентов и процесс их формирования: методология и теория / М. Я. Виленский // Теория и практика физ. культуры. – 1991. – № 11. – С. 27–30.

3. Раевский Р. Т. Профессионально-прикладная физическая подготовка студентов технических вузов : учеб. пособие / Р. Т. Раевский – М. : Высш. шк., – 1985. – 136 с.

4. Трефилов В. А. Формирование физической готовности выпускников вуза к профессиональной деятельности / В. А. Трефилов, А. В. Дубровский // Теория и практика физ. культуры. – 2002. – № 7. – С. 49–50.

УДК 378.1

І. В. ЖАРУК
Національний університет «Києво-Могилянська академія»

ДИСТАНЦІЙНА ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА КОНФЛІКТОЛОГІВ У ВНЗ США

Актуальність дослідження. Із 2005 року Україна приєдналася до запровадження положень Болонської декларації, до розробки та реалізації сучасних освітніх технологій. До останніх, як відомо, відносять і технологію дистанційної освіти. Великий досвід дистанційного навчання накопичений не лише в університетах Європи, але і в університетах США. Близько двадцяти років ця технологія навчання широко впроваджується у ВНЗ США при підготовці конфліктологів на бакалавраті та на магістратурі. Накопичений досвід американських колег варто взяти до уваги при розробці аналогічних курсів в Україні.

Аналіз останніх досліджень і публікації. Нами проаналізовано сучасні програми Міністерства освіти та науки (далі – МОН) України, підручники, посібники з конфліктології для студентів України [1]. Проте в них недостатньо виділені задачі, завдання, розділи, що можуть бути використані при організації дистанційного навчанні. Крім того, список дистанційних курсів соціально-гуманітарних дисциплін, опублікований на сайті МОН України, не містить жодного предмету з конфліктологічного напряму.

Мета нашого наукового дослідження – виокремити особливості дистанційної освіти при організації професійної підготовки конфліктологів у ВНЗ США.

Наша наукова розвідка виконується відповідно до науково-дослідної теми «Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх фахівців у системі вищої освіти України» (реєстраційний номер 0111U005848), що розробляється на кафедрі зв’язків з громадськістю, психології та педагогіки Національного університету «Києво-Могилянська академія».

Виклад основного матеріалу дослідження. Узагальнюючи актуальні психолого-педагогічні підходи й застосування інноваційних технологій в освіті, ми можемо дати таке визначення дистанційному навчанню. Дистанційне навчання – педагогічна категорія, що відноситься до сучасних освітніх технологій. Характерними рисами цієї навчальної технології є опосередковане спілкування тих, хто вчиться, з тими, хто вчить, за допомогою використання інформаційно-комп'ютерних технологій (далі – ІКТ). До провідних рис дистанційного навчання, на нашу думку, слід віднести: 1) специфічно організований зміст навчального матеріалу (логічно структуровані модулі, теми, розділи, а також можливість переходу через систему посилань (links); 2) спеціально сформульовані завдання для самостійної роботи студентів (список обов'язкової літератури, обсяг письмових робіт, терміни виконання завдань, критерії їхнього оцінювання); 3) особливий контроль за навчальною діяльністю студентів; 4) консультування в системі он-лайн чи за допомогою скайпу та т. і.

Відповідно до досліджень С. Фіалки дистанційна освіта має такі основні цілі: посилити активну роль тих, хто навчається, в постановці освітніх цілей; збільшити обсяг доступних освітніх матеріалів; отримати студентам можливість спілкуватись із педагогами-професіоналами; консультуватись у спеціалістів-практиків високого рівня незалежно від їхнього територіального місцезнаходження; збільшити евристичну складову навчання за рахунок застосування ІКТ-технологій, надати можливість змагатись з іншими студентами, брати участь у дистанційних проектах, олімпіадах [2, с. 340].

Наявність відповідних сучасних технічних засобів є обов'язковою умовою організації дистанційного навчання, але не достатньою. Без дидактичного, психологічного й управлінського компонентів дистанційне навчання неможливе. Перш ніж трансформувати навчальний курс для потреб дистанційної освіти, необхідною є адаптація наявної методології викладання теорії й практики конфліктології з урахування змін, що виникають із застосуванням в системі вищої освіти новітніх інформаційних та комунікаційних технологій.

У процесі аналізу американського практичного досвіду й наукових джерел з питання підготовки конфліктологів було визначено, що ще у 1960 рр. у США склалася ситуація, яку американський вчений Ф. Кумбс назвав «кризою освіти». Саме тому у 70–80 рр. XX століття у США з метою використання інтелектуального, соціального, технічного потенціалу й для підтримки розвитку інноваційних процесів була створена модель освіти, що спрямовувалася на масове охоплення населення навчанням. Ідея навчати дистанційно не є новою. Вже відомими є програми заочної форми навчання, коли студенти більше працюють позааудиторно. За даними Департаменту освіти США кількість студентів, які частково або повністю вчаться у дистанційному форматі збільшується на 30% щороку.

Сучасні американські вчені [3; 4; 5; 6; 7], які опікуються розв'язанням конфліктів, тільки-но починають розуміти вагомість таких змін ІКТ. Деякі навчальні заклади проводять дослідження з вивчення впливу використання ІКТ при викладанні. Інститут Миру (англ. US Institute of Peace), проводив дослідницьку програму «Віртуальна Дипломатія», метою якої було дослідити вплив використання ІКТ при викладанні менеджменту та розв'язання конфліктів Зміст іншої програми курсу «Трансформація громадянського конфлікту» було перероблено у більш просту та легкодоступну форму завдяки системі Інтернет. Така зміна дала можливість доступу до інформації й підтримки не тільки окремим особистостям, а й групам, організаціям, що в свою чергу зробило посередниками у розв'язанні конфліктів місцевих та міжнародних експертів.

У Центрі розв'язання конфліктів Бредфордського університету було розроблено дидактичний підхід, що передбачає групову (командну) роботу, дискусії (дебати), інші активні методи навчання. Такий дидактичний підхід є найбільш придатним при викладанні конфліктологічних дисциплін тому, що: 1) студенти можуть спиратися не лише на теоретичні знання, але й використовувати особистий, досвід, уміння, навички, що вдосконалюються; 2) формувати професійні компетентності, які необхідні для подальшої роботи у сфері розв'язання конфліктів; 3) такий підхід дозволяє вивчати найкращу практику розв'язання конфліктів; 4) цей підхід мотивує студентів ставити запитання й самостійно шукати на них відповіді.

Дистанційне навчання потенційно заохочує студентів до активної самоосвіти. Однак у ВНЗ США поки що не надається перевага саме такому навчанню. Важливою причиною тут є те, що необхідні для фахівців з розв'язання конфліктів професійні навички (активне слухання, розвиток комунікативних навичок тощо) формуються у процесі особистого живого спілкування й вимагають спеціального тренування. Поштовхом до впровадження більшої кількості дистанційних курсів є те, що попит на курси з розв'язання конфліктів Центру розв'язання конфліктів Бредфордського університету зростає з кожним роком, в той час, коли ВНЗ обмежені у ресурсах (аудиторіях, викладачах, навантаженні тощо) [8].

Висновки:

1. Власне під впливом цих потужних економічно-соціальних чинників почався розвиток дистанційного навчання. З 1969 року починається період «відкритих університетів», поширених у США, Великобританії, Нідерландах. В таких університетах навчання здійснюється шляхом телевізійних передач, кореспонденції, організації курсів на відстані.

2. Провідні ВНЗ США впроваджують дистанційні курси через декілька причин. Однією з найголовніших є зміна освітньої парадигми вищої освіти, старіння знань, потреба сучасного суспільства у неперервній освіті. Важливим фактором упровадження дистанційної освіти є конкурентоздатність самих

ВНЗ, їхня можливість залучити якомога більше студентів з усього світу, низькі витрати на проведення курсів.

3. Ефективність впровадження моделі дистанційного навчання конфліктології у ВНЗ США є підставою для використання цієї моделі на теренах України. У світлі Болонського процесу дистанційна освіта надає можливість продовжувати освіту в закордонному ВНЗ.

Література

1. Гірник А. М. Основи конфліктології / А. М. Гірник. – К. : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2010. – 222 с.
2. Фіялка С. Дистанційне навчання: стан, проблеми, перспективи / С. Фіялка // Rocznik Europejskiego Kolegium Polskich i Ukraińskich Uniwersytetów. – Lublin, 2003. – S. 337–343.
3. Miall H. Contemporary Conflict Resolution / H. Miall, O. Ramsbotham, & T. Woodhouse. – Cambridge : Polity Press – 1999. – 116 p.
4. Kelman H. The interactive problem-solving approach. In Crocker, C. and Hampson, F. (eds). Managing Global Chaos: Sources of and Responses to International Conflict. Washington DC : United States Institute of Peace Press, 1996. – P. 500–520.
5. Zartman W. Peacemaking in International Conflict: Methods and Techniques / W. Zartman, J. Rasmussen. – Washington, DC : United States Institute for Peace, 1997. – P. 27–30.
6. Workshops in negotiation and mediation through the Program of Instruction for Lawyers of Harvard Law School. – Режим доступу : http://www. pon. harvard. edu/education/hmp. php
7. Council on Higher Education Accreditation. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www. chea. org. – Назва з екрана.
8. The University of Colorado International Online Training Program On Intractable Conflict. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www. colorado. edu/conflict/peace/online_consulting. htm. – Назва з екрана.

УДК 378.147.2

Л. В. КАТРЕВИЧ

Національна академія Державної прикордонної служби України ім. Богдана Хмельницького

ОСОБЛИВОСТІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН У КРАЇНАХ ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ

У сучасному світі гостро постає питання мовної та культурної підготовки особистості. Це потрібно перш за все для вільного спілкування та порозуміння між громадянами різних держав. Ключовими знаннями для міжкультурного спілкування є володіння іноземними мовами, знання історії, законів, розуміння культури різних народів. Таким чином, проблема якісної підготовки вчителів гуманітарних дисциплін набуває особливої актуальності, тому що діяльність цих фахівців сприяє розвитку багатьох сфер життя суспільства, а також є однією із пріоритетних у підготовці європейської освітньої системи до вирішення питань, які стають нагальними у ході реалізації програми формування європейського освітнього простору. Попри це, із стрімким розвитком суспільних процесів та його інформаційно-технічним спрямуванням виникають потреби в опануванні новітніх методів та підходів до навчання сучасної молоді, а відтак і безперервного вдосконалення педагогічної майстерності педагогів-гуманітаріїв.

Аналіз останніх досліджень та публікацій свідчить про те, що проблема підвищення кваліфікації вчителів та їхнього професійного розвитку є актуальною серед українських науковців (Н. Білик, С. Болсук, Д. Єдигін, Н. Клокар, В. Ковальчук, М. Мазурок, О. Мариновська, А. Решетняк, В. Сидоренко, С. Синенко тощо), але поза їх увагою залишається питання підвищення кваліфікації вчителів гуманітарних дисциплін у країнах Західної Європи.

Як показали дослідження, обов’язковість підвищення кваліфікації педагогів-гуманітаріїв західноєвропейських країн розглядається в контексті вдосконалення професійної майстерності вчителів у системі неперервної педагогічної освіти цих держав.

Зокрема, у Бельгії, Ірландії, Ісландії, Нідерландах, Німеччині, Норвегії, Франції та Швеції підвищення кваліфікації вважається професійним обов’язком учителя. При цьому участь у таких програмах на практиці не є обов’язковою [3, с. 48].

У Люксембурзі, Польщі, Португалії, Словаччині, Словенії та Іспанії безперервний професійний розвиток пов’язаний із просуванням по службі та підвищенням заробітної плати, а тому є обов’язковим не лише з точки зору ціннісних орієнтацій, але й визначений на державному рівні. На Кіпрі, в Греції та Італії підвищення кваліфікації є необхідним для вчителів-стажистів [3, с. 47].

Низка західноєвропейських країн представляють підвищення кваліфікації педагога як професійний обов’язок, так і необхідну умову для подальшої професійної діяльності. Це випадок Австрії, Великобританії,

Естонії, Латвії, Литви, Ліхтенштейну, Мальти, Польщі (вчителі без кваліфікації повинні брати участь у навчанні для того, щоб продовжити контракти зі школами), Румунії, Словенії, Фінляндії, Франції (тільки для нових кваліфікованих учителів), Хорватії, Угорщини.

Мета та завдання професійного розвитку вчителів-гуманітаріїв менш окреслені, ніж під час університетської підготовки. Вони спрямовані насамперед на досягнення трьох основних результатів:

– оновити та вдосконалити вже існуючий педагогічний досвід учителя і представити нові навчальні ідеї та підходи (особливо у сфері інформаційно-комунікаційних технологій);

– усувати відповідні недоліки та попереджати труднощі, а також уможливлювати подальший кар'єрний розвиток;

– ознайомлювати та впроваджувати в реальність нові законодавчі акти в сфері освіти тощо.

Курси професійного вдосконалення також спрямовані на підвищення мотивації вчителів та сприяють обміну передовим досвідом. Загалом зміст курсів варіюється не лише в межах певної країни, але і з року в рік.

Тривалість курсів підвищення кваліфікації також є різною у різних країнах. Тим не менш, в більшості країн Євросоюзу спостерігається наявність як короткострокових, так і довготривалих курсів.

Короткі курси є досить поширеними, так як вони забезпечують високу гарантію присутності вчителя. В деяких країнах ця думка підкріплюється кількісною нестачею вчителів. Наприклад, в Нідерландах з цієї причини тривалість таких курсів є достатньо короткою, звичай не перевищуючи трьох-чотирьох днів. Загалом короткострокові курси не тривають більше десяти днів, деякі з них можуть йти один-два дні.

У Болгарії, Норвегії, Польщі, Румунії, Швейцарії довготривалими курсами є навчання в аспірантурі, яке завершується повною акредитацією вчителя.

Існує широкий спектр курсів середньої тривалості у різних країнах. Наприклад, в Данії є доступною поїздка для навчання закордоном під час шкільних канікул. В Ісландії після п'яти років викладання педагоги можуть подавати заявку на оплачувану відпустку для навчання строком від 2 до 4 місяців.

Більшість європейських країни надають можливість учителям отримати підвищення кваліфікації закордоном. Наприклад, учителі іноземних мов, як правило, проходять навчальні курси в тих країнах, де їх іноземна мова є державною. Основною метою при цьому є вдосконалення професійних навичок у спілкуванні іноземною мовою. Часто це супроводжується навчанням та обміном передовим педагогічним досвідом. В деяких країнах (Великобританії, Естонії, Іспанії, Нідерландах, Словаччині, Фінляндії) учителів направляють закордон для навчання у спеціалізованих класах ІКТ [2, с. 41–42].

Впродовж курсів підвищення кваліфікації вчителі громадянської освіти мають можливість взяти участь у серії обмінів та навчальних візитів закордон у переважній більшості європейських країн. Як зазначено у доповіді Європейської комісії «Громадянська освіта в школах Європи» («Citizenship Education at School in Europe»), такі заходи сприяють істотному поліпшенню знань і кваліфікованості учителів громадянської освіти стосовно Європейського виміру освіти. Так, в Італії все більше шкіл пропонують учителям громадянської освіти брати участь у європейських освітніх програмах з підвищення кваліфікації. У Нідерландах існує програма підвищення кваліфікації «Платон», яка сприяє мобільності учителів та дозволяє їм набути професійного досвіду у викладанні в інших країнах, закликає їх провести ознайомчі поїздки в інші країни-учасниці ЄС, включаючи візити до школи і участь в схемах професійної підготовки [1, с. 57].

Таким чином, проблема підвищення кваліфікації учителів-гуманітаріїв розглядається у контексті вдосконалення педагогічної майстерності у країнах Західної Європи. Обов'язковість відвідування курсів підвищення кваліфікації варіюється у різних державах. Зміст навчання та його тривалість також відрізняються і, крім того, можуть змінюватися із року в рік в одній країні. У більшості західноєвропейських державах учителям-гуманітаріям надається можливість на навчання за кордоном.

Література

1. Citizenship Education at School in Europe [Electronic resource] / 2005. – 91 p. – Access mode : http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/Citizenship_schools_Europe_2005_EN.pdf.

2. Kelly M. The Training of Teachers of a Foreign Language: Developments in Europe [Electronic resource] / M. Kelly. – Southampton, 2002. – 90 p. – Access mode : http://factworld.info/Language_teacher_education_in_Europe.pdf.

3. Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe [Electronic resource]. – 2008. – 88 p. – Access mode : http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/094en.pdf.

УДК 37.(091)

Л. І. КОБИЛЯНСЬКА
Чернівецький національний університет ім. Юрія Федьковича

ПРОФЕСІОГРАМА ГУВЕРНЕРА ДЖОНА ЛОККА ТА ЇЇ ПРОЕКЦІЯ НА ПРОФЕСІЙНУ ПІДГОТОВКУ ДОМАШНІХ ВИХОВАТЕЛІВ/ГУВЕРНЕРІВ В УКРАЇНІ

Сфера освітніх послуг в сучасній Україні надзвичайно різноманітна, однак гувернерство є особливими видом професійно-педагогічної діяльності, має глибоке історичне коріння, власний теоретичний концепт, актуалізований об'єктивними потребами соціуму та містить достатній прогностичний потенціал для розвитку. Гувернер – це особливий тип педагогічного працівника, який скеровує розвиток дитини, управляє процесами навчання й виховання у всій їх багатогранності на основі індивідуального підходу та з урахуванням здібностей, нахилів, інтересів дітей. Гувернерська діяльність відрізняється глибокою особистісною спрямованістю, є персоналізованою, може відбуватися в індивідуальних чи колективних формах (за умови наявності у сім'ї різновікових дітей), включає елементи навчання, виховання, розвитку та соціалізації особистості, має специфічні завдання, зміст, методи, носить неформальний й комфортний характер для усіх її учасників [4, с. 18]. Сьогодні соціальне призначення професії гувернера, його затребуваність не обмежується лише наданням індивідуальних послуг окремій родині; в Україні гувернери можуть здійснювати професійну діяльність у державних та приватних дошкільних установах різних типів; співпрацювати у загальноосвітніх школах як учителі, що надають індивідуальну освітню допомогу дітям з соматичними хворобами, проблемами у вихованні й поведінці або обдарованим школярам; у якості батьків-вихователів в прийомних сім'ях та дитячих будинках сімейного типу; у спеціальних навчально-виховних установах, де зростають діти з особливими потребами; працювати волонтерами у громадських організаціях, які надають відповідні послуги та підтримку родинам, де виховуються діти-інваліди тощо. Така діяльність потребує визначення її змісту, структури, сформульованих професійно зумовлених вимог до професійних та особистісних якостей.

Професіографія розглядається як технологія визначення вимог, які ставить професія до особистісних якостей, психологічних здібностей, психолого-фізіологічних можливостей людини [1, с. 275]. Значення мають не ізольовані якості фахівця, а їх цілісність, вони – динамічні, постійно наповнюються новим змістом. Зміст професійної готовності як відображення мети педагогічної освіти акумульоване у професіограмі, що містить інваріантні, ідеалізовані параметри особистої та професійної діяльності учителя (В. Сластенін). Професіограма об'єднує професійні вимоги до педагогічних працівників у три основних комплекси, взаємопов'язаних та взаємодоповнюючих один одного: загальні громадянські якості; якості, визначені специфікою професії та спеціальні знання, уміння й навички у конкретному напрямі (спеціальності). Аналіз досліджень зарубіжних та вітчизняних учених, власні напрацювання (*Л. К.*) дозволили виокремити професійно-особистісні якості гувернера: усвідомлення самоцінності дитячого; громадянська зрілість, педагогічна етика, моральна свідомість, повага до дитини; уміння: аналізувати, оцінювати рівень розвитку вихованця; створювати умови для розвитку, навчання й виховання дітей; добирати відповідні форми, методи й засоби виховання та навчання; професійно взаємодіяти з працівниками інших освітньо-виховних установ та з батьками вихованця; планувати й організовувати власну діяльність; здійснювати професійний догляд за дітьми, організовувати їх дозвіллєву діяльність; професійно значущі якості: ерудиція, педагогічна спостережливість, щирість, тактовність, витримка, гнучкість поведінки, порядність, почуття власної гідності, здатність йти на розумний компроміс, емпатія; комунікативні якості; загальна спрямованість особистості на спілкування, діалог; витримка, врівноваженість; висока працездатність; доброзичливість; спеціальні здібності: уміння знаходити рішення в нетипових ситуаціях, економити емоційні ресурси тощо [4, с. 54–55].

Вищеозначені положення мають глибоке історико-педагогічне обґрунтування, зокрема й у спадщині видатного англійського філософа, просвітника і державного діяча Джона Локка (1632–1704). У його концепції знайшли відображення соціально-політичні, філософські переконання, а також значний практичний педагогічний (викладацький, гувернерський) досвід. Трактат «Думки про виховання» (1693) – програма формування «нової людини»: джентльмена, ділової особистості з реальною освітою; мислячої, гуманітарно освіченої, далекої від вузького практицизму, утилітаризму; свідомого громадянина з розумінням того, що у взаємодії особистості й суспільства пріоритет належить індивідуальному началу [3, с. 36]. Світськість, доброчесність, мудрість, умілість у підприємництві, фізична загартованість, сформованість тіла, характеру й розуму характеризуватимуть «нову породу людей», здатних розвивати суспільство. Таку довершену особистість, на думку Дж. Локка, не здатна підготувати масова школа, тому він, висловившись досить різко, що «…навіть хиби домашнього виховання незрівнянно корисніші, ніж знання і вміння, що набуваються в школі» [цит за: 5, с. 193], розробляє власну систему індивідуального навчання й виховання. Зреалізувати її може лише особливий педагог – освічений, ввічливий, спостережливий, думаючий, – домашній наставник-гувернер.

Сучасні європейські історики-педагогіки [2] у спадщині Дж. Локка підкреслюють саме його внесок у теорію і практику індивідуальної освіти, вважаючи еталоном домашнього учителя/наставника – тьютора. Найважливіше завдання такого педагога – збудити потенційні можливості дитини, а освіта такого типу,

базована на класичному грецькому ідеалі гувернерства, підготує розумові, духовні й фізичні сили дитини. Окресливши такі завдання, Дж. Локк чітко виокремлює й основні складові професіограми гувернера, який, на його думку повинен бути розсудливим, стриманим, щирим з вихованцем і його родиною, старанним, заповзятливим, обачним; мати належну освіту, «…розуміти оточуючий світ, моральні настанови, звичаї, причуди, омани, пастки, помилки світу, країни, у якій житиме вихованець»; навчити його «…правильно судити про людей.., безпечно й гармонійно перетворюватись… з хлопчика на чоловіка» [переклад – *Л. К.*, цит. за: 2, с. 121}. Надзавдання домашнього наставника – роз'яснити дитині принципи моралі, доброчинностей, «…дати погляд на людство; навчити любити те, що гідне похвали, готувати дитину … не до університету, а до світу» [переклад – *Л. К.*, цит. за: 2, с. 121]. А для цього гувернер повинен сам володіти вищеозначеними чеснотами, тільки тоді він зможе сформувати засобами освіти й виховання відповідальну особистість з розвинутою самосвідомістю. Саме тому Дж. Локка вважають синтезатором освітньої традиції епохи Відродження, першим, хто сформулював концепт гувернерства: центрованість освіти на дитині, згодом розвинутий у працях інших філософів та педагогів епохи Просвітництва.

Вузівська підготовка гувернерів здійснюється в Україні у ряді навчальних закладів як спеціалізація педагогічних напрямів підготовки фахівців («Початкова освіта», «Дошкільна освіта», «Музична освіта та виховання», «Соціальна педагогіка»). Конструювання змісту їх підготовки передбачає гармонійне й взаємодоповнююче поєднання нормативно-обов'язкової й особистісно-вибіркової компонент, що утворюють блоки навчальних дисциплін, предметні цикли, навчальні дисципліни за вибором. Структура змісту підготовки включає інваріантний та варіативний блоки, тому, оперта на системний, особистісно-діяльнісний та індивідуально-творчий підходи, максимально сприяє формуванню професіоналізму майбутнього фахівця, його готовності до виконання професійних обов'язків, а інтеграція блоків дисциплін гуманітарної та соціально-економічної; природничо-наукової предметної й професійно-орієнтованої підготовки – стимулює його професійно-особистісне становлення й зростання. У цьому контексті відбувається модернізація змісту професійної підготовки – створення фундаментальних дисциплін, «спроектованих» на майбутню професійну діяльність або конструювання викладачами таких способів діяльності студентів, які б імітували майбутню професійну діяльність студентів. Підготовка майбутніх гувернерів у вузі повинна базуватися на використанні новітніх технологій, які мають на меті максимально наблизити студентів до їх майбутньої професійної діяльності. Моделювання цілісного змісту і умов майбутньої діяльності повинно пронизувати матеріал професійно-зорієнтованих курсів з підготовки гувернерів у ВНЗ («Теорія та історія гувернерства», «Технології роботи соціального гувернера», «Дошкільна педагогіка і психологія», «Методика індивідуального навчання», «Педагогіка сімейного виховання», «Музичне виховання та хореографія», «Самообслуговування та соціально-побутове орієнтування інвалідів», «Розвиток мовлення і дитяча література», «Практичний курс іноземної мови з методикою навчання», «Домоведення»). На семінарських та практичних заняттях необхідно упроваджувати мікродоповіді з реферуванням визначених проблем, рольові ігри, самоаналіз діяльності, розробку практичних пам'яток виходу з певних професійних чи конфліктних ситуацій, прес-конференції, ділові ігри, брейнстормінги, виконання творчих завдань, розробку правил, картографію педагогічної ситуації, апробацію тестів тощо.

У теоретико-практичній підготовці майбутніх гувернерів у ВНЗ інтерактивні методи навчання відіграють сутнісну роль, адже при їх застосуванні студент змушений активно здобувати, переробляти й реалізовувати навчальну інформацію, подану в такій дидактичній формі, яка забезпечує значно вищі порівняно з традиційними способами результати навчання практичної діяльності. Професійно-орієнтовані навчальні дисципліни підготовки гувернерів містять значний простір для використання імітаційних ігрових технологій, зокрема, ділових ігор як імітації професійно-педагогічної діяльності, пов'язаної з управлінням навчально-виховним процесом, рольових ігор як імітаційної форми активного навчання, що має на меті розвиток у студентів аналітичних здібностей, прищеплення умінь приймати рішення в різних професійних ситуаціях. Запровадження інформаційних технологій дає змогу удосконалити методологію і стратегію відбору змісту, методів та організаційних форм навчання й виховання; створити методичні системи навчання, орієнтовані на розвиток інтелектуального потенціалу студентів, формування умінь самостійно здобувати знання, здійснювати інформаційно-навчальну, експериментально-дослідницьку діяльність, різноманітні види самостійної роботи з обробки інформації; створювати й використовувати комп'ютерні методики контролю й оцінки рівня знань.

Висновки. Отже, спадщина західноєвропейських педагогів, зокрема і Джона Локка, містить актуальні теоретичні положення та практичний досвід, який не варто ігнорувати в сучасних умовах. Особливо, якщо йдеться про підготовку певних генерацій педагогів: вихователів та учителів-гувернерів. Їх творче прочитання, ненав'язливе утілення у навчально-виховний процес ВНЗ дозволить створити відповідне освітньо-виховне середовище – визначальний чинник професійного становлення майбутніх гувернерів, компоненти якого передбачають наявність таких педагогічних умов: конструювання та відбір змісту професійної освіти відповідно до моделі майбутньої діяльності; організація навчально-виховного процесу на принципах педагогічної взаємодії та співробітництва; упровадження імітаційно-ігрового підходу в навчанні; створення психологічного комфорту, свободи вибору способів вирішення навчальних завдань, ситуації успіху студентів.

Література

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
2. Гордон Э. Столетия тьюторства : монография / Эдвард Гордон, Элайн Гордон. – Ижевск : ERGO, 2008. – 351 с.
3. История педагогики : учеб. пособие в 2 ч. / [под ред. А. И. Пискунова]. – Часть 2. С XVII в. до середины XX в. – М. : ТЦ «Сфера», 1997. – 304 с.
4. Кобилянська Л. І. Сучасні педагогічні технології підготовки майбутніх гувернерів : навч.-метод. посіб. / Л. І. Кобилянська. – Чернівці : Чернівецький національний університет, 2012. – 248 с.
5. Кравець В. Історія класичної зарубіжної педагогіки та шкільництва : навч. посіб. / Володимир Кравець. – Тернопіль : Вид-во «Тернопіль», 1996. – 436 с.

УДК 377/378:008-024.63:37.015.3

С. О. КОПИЛОВ
Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України

ПРИНЦИПИ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ДІАЛОГО-КУЛЬТУРОЛОГІЧНО ОРІЄНТОВАНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Освітня підготовка майбутнього фахівця має орієнтуватися на певні ідеально-нормативні уявлення про сучасну професійну діяльність, вироблені на ґрунті провідних реалій і тенденцій суспільного життя. При цьому плюралізм та суперечливість цих ціннісних орієнтирів, їх стрімкі зміни зумовлюють співіснування різних, часом альтернативних моделей фахової освіти й водночас вимагають їх продуктивного сполучення. І не лише на рівні організаційних форм та технологій, що неминуче веде до еклектики й безсистемності, але передусім на рівні філософії освіти – через чітке окреслення її принципів та мети. Отже, ідеться про таку «регулятивну ідею», яка інтегрувала б провідні сучасні моделі професійної діяльності як всезагально-значущого феномену суспільного життя. Це, у свою чергу, передбачає виокремлення онтологічних універсалій сьогодення, з яких «випливає», зокрема, і сутність професіоналізму.

Один з таких всезагальних буттєвих орієнтирів, що затверджується як у повсякденній свідомості, так і у філософії, соціально-гуманітарній думці, мистецтві, – *творчість,* творче мислення та діяльність. Зокрема, ідеться про спонтанне чи свідоме настановлення сучасної особистості на самотворення, самостійне покладання буттєвих цінностей та смислів і їх якнайповніше втілення у матеріальних виробах, міжлюдських відносинах тощо. У контексті цієї ідеальної спрямованості будь-яка дія, а надто на професійному рівні, є породженням *культурного витвору.* З цієї точки зору такі поширені нині вимоги до фахівця, як креативність, самостійність мислення та майстерність, постають взаємопов'язаними визначальними гранями єдиної спрямованості на культуротворення, набуття за законами культурі. Недарма становлення фахівця часто тлумачиться як формування *професійної культури* – цілісного індивідуально-унікального і водночас суспільно значущого способу мислення, діяльності та спілкування.

Ще одна визначальна універсальна настанова сучасного буття – ідеал повноцінних, рівноправних та гармонійних стосунків особи з іншими людьми, істотами, всесвітом; часто такі взаємини визначають як *діалогічні.* При цьому у житті та культурі Новітньої доби дедалі виразніше окреслюється взаємовизначальний зв'язок між ідеями культури та діалогу. Відтак продуктивною для дослідження й регулювання процесів розвитку суспільства та особи видається філософська концепція визначного сучасного мислителя В. С. Біблера, згідно з якою провідними всезагальними регулятивами сучасного буття є витлумачені певним чином ідеї *діалогу* та *культури* у їх невід'ємному зв'язку, взаємопокладанні [2]. Розуміючи культуру передусім як спосіб *самодетермінації* людини, буття у царині витворів, Біблер вважає формою її існування й розвитку саме діалогічне спілкування «людей та ідей» – різних ціннісно-смислових настанов, самостійно-особливих і саме тому всезагально-значущих культур світорозуміння та діяльності. При цьому у світлі доробку представників діалогічної думки XX ст. – від М. Бахтіна й М. Бубера до Е. Левінаса та Ю. Габермаса – життя кожної особи, спільноти, всього суспільства постає простором *внутрішньої та зовнішньої діалогічної взаємодії* різних культуротвірних інтенцій – форм самовизначення або, за виразом відомого культуролога А. В. Ахутіна, «способів бути людиною». Відтак, за В. С. Біблером, справжній діалог і справжня культура здійснюються як *діалог культур [*2].

Ці загальні уявлення є підґрунтям діалого-культурологічного підходу, що інтенсивно розвивається у сучасному людинознавстві та соціальній, зокрема освітній, практиці. Один з продуктивних напрямів цього розвитку – розробка й впровадження загальноосвітньої концепції Школи діалогу культур. Певні її модифікації, на наше переконання, можуть стати концептуальною основою нагально необхідної модернізації вітчизняної фахової освіти. Зокрема, видається необхідним спирання всього процесу підготовки сучасного фахівця на основний принцип діалого-культурологічно орієнтованої освіти – формування й усталений розвиток середовища діалогічного спілкування з провідних буттєвих питань між усіма суб'єктами освітньої діяльності, з обов'язковим залученням до цієї взаємодії «культурних персонажів» – авторів та героїв визначних творів культури усіх часів [3]. Цей зовнішній діалог – провідний чинник

формування *внутрішніх* діалогічних (власне – діалого-культурологічних) механізмів мислення, світоглядного самовизначення, поведінки та діяльності особи. Саме взаємопокладання зовнішнього та внутрішнього діалогу є, згідно з вищезгаданою освітньою моделлю, провідною рушійною силою становлення особистості, визначальним аспектом якого на певному етапі стає професійне самовизначення, формування себе як фахівця.

Виходячи зі сказаного, проектування діалого-культурологічно орієнтованої освітньої підготовки фахівця передбачає передусім виокремлення засадничих проблем відповідної професії, які й мають стати змістом учбового спілкування. При цьому його пріоритетним предметом мають бути ціннісно-смислові орієнтири сучасної професійної діяльності взагалі, про які йшлося вище. Зокрема, вищезгадане двоєдине настановлення на породження творів та на розбудову продуктивних, гармонійних стосунків має свідомо співвідноситися з іншою регулятивною ідеєю професійної діяльності, притаманною Новій добі (XVII – початок XX ст.). Ця провідна настанова індустріального суспільства, яка значною мірою і визначає і сучасне життя, – ідея *предметно-знаряддєвої дії,* що перетворює матеріальний об'єкт згідно з певними потребами людини. На нашу думку, саме свідоме «сперечання-сполучення» цих провідних інтенцій – діалого-культурологічної та предметно-знаряддєвої – має засадниче значення для становлення «постіндустріального» типу професіоналізму, який наразі лише окреслюється.

Водночас необхідне докладне психологічне моделювання процесів професійної самоідентифікації особи, формування й трансформації власної професійної «Я-концепції» як у ході фахової освіти, так і протягом трудової діяльності. Це уявлення про власну самореалізацію у професії, як зазначалося вище, має бути унікальною формою постійного вироблення, осягнення та сполучення різних культурних «образів» даної професії. Утім, за обстоюваного нами підходу інтенсивне, незавершуване мисленнєве спілкування з собою є невід'ємною умовою не лише професійного самоздійснення, а й взагалі повноцінного буття сучасної особи. Перед молодою людиною, що визначає свою «справу життя» й готується до її звершення (а не просто до праці, що забезпечить належний рівень добробуту та соціальне становище), постає низка всезагально-екзистенційних питань, які не можуть бути розв'язані «остаточно», але набуватимуть нової форми протягом подальшого життя й діяльності. Це запорука особистісного зростання, самовдосконалення й, зокрема, переосмислення засад і способів професійної самореалізації (недарма ж бо ще однією з актуальних вимог до професіонала наразі є постійне самонавчання). І навпаки: несформованість або втрата з віком *всезагально-ціннісного* «щабля» мислення та світосприйняття звужує, «консервує» свідомість, зокрема професійну. Остання, за думкою багатьох психологів, має бути не ригідною, гнучкою й водночас цілісно-усталеною, і задовольнити цим суперечливим вимогам до професійної ідентичності, на наш погляд, може лише цілеспрямоване формування механізмів внутрішнього діалогу. Адже він, згідно з діалого-культурологічним підходом до психічного життя, є єдино-неперервною *подією* спілкування (смислового обміну) між різними інстанціями (квазісуб'єктами), які, розвиваючись завдяки цій взаємодії, власне, і утворюють будову особистості. Згадані внутрішні інстанції, за сучасними психологічними даними, спершу формуються як образи найбільш значущих для дитини осіб – партнерів по спілкуванню з самого початку життя; згодом, набуваючи більш узагальнено-символічного характеру та зазнаючи складних перетворень (диференціації, інтеграції тощо), ці образи втілюють не лише індивідуальні, а й соціально-групові настановлення, способи бачення світу тощо.

Згідно з щойно окресленим розумінням індивідуальної свідомості та мислення як спілкування внутрішніх агентів за допомогою знаково-символічних засобів (передусім природного мовлення), сучасна особистість постає суб'єктом *свідомої* розбудови такого спілкування – формування свого внутрішнього світу. Останнє невіддільне від дійового самовизначення щодо інших осіб та спільнот, матеріально-предметного світу, ідеальних об'єктів – від зовнішньої активності, однією з найсуттєвіших форм якої є професійна діяльність. Реальне спілкування та співпраця з майбутніми фахівцями, а згодом з колегами та представниками інших професій є провідним чинником формування вищезгаданого «мікросоціуму» внутрішнього діалогу професійних культур. У свою чергу, інтенсивність та змістова «потужність» внутрішніх процесів забезпечує продуктивне здійснення індивідуальних і водночас соціально значущих смислів і цінностей у зовнішніх актах – предметно-перетворювальних та комунікативних. Відтак перші постануть, як зазначалося раніше, *породженням витворів* (ідеально-ціннісно «навантажених» речей), а другі – *вчинками,* тобто актами гармонізуючого смислового перетворення міжлюдських стосунків [1]. Але ці дві форми зовнішньої активності переходять одна в одну. Адже твір – це особливий об'єкт, «звернений» автором до реципієнта, тобто *висловлювання*, акт спілкування, що має «вчинковий» сенс. Стосовно професійної діяльності це означає, що будь-яка перетворююча предметно-знаряддєва дія є моментом діалогічних стосунків з іншим (іншими). Водночас безпосереднє міжособове спілкування у ході діяльності – з іншими фахівцями, з «клієнтами» тощо – набуває характеру співтворчості, обміну витворами та/чи їх «обговорення». Так чи так, за діалого-культурологічного підходу професіоналізм постає триєдиною культурою *мислення, спілкування та предметної дії* – сферою їх взаємопокладання. І цей складний устрій професійної свідомості та діяльності має стати орієнтиром попереднього проектування змісту й форм освітньої підготовки фахівця і водночас – одним з предметів учбового діалогу. Інший наріжний змістовий аспект цього спілкування – взаємовідносини «своєї» майбутньої професії з іншими сферами (способами) життя та діяльності, її місце, з одного боку, у соціально-економічному просторі «розподілу праці» та обміну товарами й послугами, з іншого – у царині творення цінностей та смислів.

Природно, конкретне моделювання змісту та організаційних форм культурооріентованого професійно-освітнього діалогу – складне завдання подальших теоретичних досліджень та психолого-педагогічних експериментів. Наразі ж з вищесказаного можна зробити наступні *висновки:* 1) актуальною є орієнтація професійної діяльності й фахової освіти на діалог та культуру як взаємовизначальні універсалії сучасного буття; 2) діалого-культурологічний підхід у людинознавстві, зокрема в психології та педагогіці, передбачає передусім розбудову рівноправного інтенсивного проблемного спілкування всіх суб'єктів освітнього процесу щодо нагальних проблем даної професії із залученням витворів (текстів) культури; 3) метою такого освітнього процесу є формування усталених механізмів взаємопокладання внутрішнього та зовнішнього діалогу фахових культур, що є основою самоформування та самоздійснення особистості як фахівця.

Література

1. Бахтин М. М. К философии поступка / М. М. Бахтин // Философия и социология науки и техники. Ежегодник. 1984–1985. – М., 1986.

2. Библер В. С. На гранях логики культуры / В. С. Библер. – М. : Рус. феном. общ., 1997. – 440 с.

3. Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы. – Кемерово : АЛЕФ Гуманитарный центр, 1993. – 453 с.

УДК 37.017.924

С. Л. КРУК
Хмельницький національний університет

ЗНАЧЕННЯ «КОДЕКСУ ЧЕСТІ ТА СЛУЖІННЯ УЧИТЕЛЯ» ДЛЯ ПЕДАГОГІВ І ПСИХОЛОГІВ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

Весна як сезон оновлення життя природи, пробуджує і внутрішні сили людини. У цьому році весна також духовно оновлює освітній простір Європи і Азії. 21–23 березня 2014 року у Тбіліському державному університеті імені Іване Джавахішвілі (м. Тбілісі, Грузія) за підтримки Президента Грузії Георгія Маргвелашвілі. відбулися Тринадцяті Міжнародні Педагогічні Читання «Учитель», в яких взяли участь понад 700 учасників із 18 країн світу. Серед учасників Читань були міністри та заступники міністрів освіти багатьох країн, мери міст, директори департаментів освіти, ректори і проректори вищих навчальних закладів, професори, доценти, викладачі, учителі шкіл, вихователі дошкільних навчальних закладів, громадські діячі.

Під час Читань відбулися:

– чотири спільні зустрічі;

– майстер-клас «Самопізнання» Центру «Бобек» (Казахстан);

– майстер-клас «Кожен для мене учитель» Почесного президента Міжнародного Центру Гуманної Педагогіки, академіка Російської академії освіти, іноземного члена Національної академії педагогічних наук України, завідувача Лабораторії гуманної педагогіки Московського міського педагогічного університету, доктора психологічних наук, професора Шалви Олександровича Амонашвілі;

– 7 творчих лабораторій з гуманної педагогіки;

– знайомство з чотирма видатними діячами гуманної педагогіки в рубриці «Персона в гуманній педагогіці»;

– знайомство з педагогічним досвідом облагородження душі дитини у рубриці «Як Світлий Ангел перемагає»;

– конференція міжнародної спільноти діячів Гуманної Педагогіки, на якій було прийнято «Кодекс честі та служіння учителя» (далі за текстом – Кодекс).

На самому початку цього документу зазначено: «Кодекс створений на основі «Маніфесту гуманної педагогіки» і звернений до міжнародної педагогічної спільноти. Учитель в еволюційному русі людства несе, береже та розвиває завоювання духу і розуму: бачить у собі та дітях нові незвичайні можливості та здібності, розкриває в них і в собі образ Творця, тим самим, змінюючи простір і світ. Кодекс покликаний надихати і спрямовувати вчителя на творчі звершення, а не нормувати і обмежувати його працю. Він стверджує ставлення людей одне до одного з розумінням того, що кожен має безмежні можливості. Учитель відкрито і мужньо відповідає на виклики часу, головний із яких – бути Духовно-моральною Людиною і виховувати Духовно-моральну Людину» [1].

Ініціатором створення Кодексу є Ш. О. Амонашвілі, а в обговоренні проекту Кодексу та розробці його положень брали участь багато провідних діячів Міжнародного Руху Гуманної Педагогіки.

Кодекс складається з двадцяти пунктів, які можуть бути покладені в основу діяльності не тільки шкільного вчителя, а й будь-якого педагога.

У Кодексі в чітких орієнтованих на практичну діяльність твердженнях конкретизовано методологічно-світоглядний підхід гуманної педагогіки до побудови виховного та навчального процесу, де виховання виступає домінантною основою освіти, а навчання розглядається як засіб виховання особистості.

Кодекс дає педагогам можливість:

– усвідомити себе носієм Світла, творчою силою нової свідомості та нового життя суспільства;

– подивитись на свою професію як на служіння вищим ідеалам людства;

– наповнитися відповідальністю перед Творцем, перед майбутнім, перед долею кожного свого учня.

Психологам закладів освіти, які є важливими учасниками педагогічного процесу, Кодекс дає можливість по-новому подивитися на освітній процес і побудувати психологічну підтримку і психологічний супровід виховного та навчального процесу на засадах духовного гуманізму.

Кодекс відкриває безмежний простір для педагогічної творчості й дає педагогам чіткі орієнтири для цієї творчості.

Кодекс має етичну спрямованість, у ньому вміщені найголовніші етичні принципи педагогічної професійної діяльності, втілення яких у життя є запорукою процвітання не тільки педагогічної галузі, а й усього суспільства.

Література

1. Кодекс чести и служения учителя [Электронный ресурс]. – Путь доступа : http://gumannaja-pedagogika.ru/news/739-kodeks. – Название с экрана.

УДК 371.322:378.126:147

А. О. КУЧЕРЯВИЙ
Донецький юридичний інститут МВС України

САМОСТІЙНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ЮРИСТА ЯК РИСА СУБ'ЄКТА СИСТЕМИ УПРАВЛІННЯ САМОСТІЙНОЮ НАВЧАЛЬНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ

Особистість студента вищого навчального закладу є предметом вивчення різних вчених. Її розглядають у загальнодіяльнісному аспекті [2], у контекстах розумового характеру навчальної діяльності [1], самостійної роботи [3; 4] та ін. Проте характерною рисою всіх досліджень є розгляд особистості майбутнього фахівця за традиційних умов функціонування вищої школи. Водночас, існуючі стосунки в системі «вищій навчальний заклад – студент» поступово переглядаються, адже домінування в них адміністративних та педагогічних працівників вичерпало свій потенціал з огляду на відповідність навчального процесу сучасним вимогам з боку суспільства та держави до підготовки фахівця. Зокрема, такі вимоги стосуються здатності випускників ВНЗ працювати в умовах інтенсивних суспільних і економічних процесів, їхньої готовності до постійного професійного самоудосконалення тощо. Ці та інші тенденції визначають нові вектори в розвитку вищої освіти, один з яких полягає в удосконаленні сфери самостійної навчальної діяльності студентів. Перспективний шлях такого удосконалення полягає, на нашу думку, в становленні цілеспрямованої системи управління цим видом навчальної роботи, до якої мають бути залучені всі суб'єкти навчального процесу – від ректора до студента. Новий статус майбутнього фахівця передбачає зміну концепції його навчальної діяльності, яка передбачає інше розуміння перспектив власної роботи. Проте якісні зміни в самоідентифікації студента як суб'єкта навчального процесу мають гармоніювати з набуттям ним, зокрема, такої риси, як самостійність. Її формування є предметом діяльності всіх суб'єктів управління самостійною навчальною діяльністю майбутніх фахівців, що характерно й для підготовки юристів.

Розглянемо сутність самостійності як риси особистості студента-суб'єкта управління самостійною навчальною діяльністю, та ті завдання, які мають виконуватися іншими управлінцями підготовкою юристів задля її формування. Першою складовою самостійності є здатність студента особисто визначати цілі навчання. Такими цілями є далекі стратегічні (зорієнтовані на набуття професіоналізму фахівця правової галузі), стратегічні річні й семестрові (пов'язані з вивченням окремих дисциплін) та поточні тактичні. Наявність усвідомлених цілей обумовлює потребу в студента в організації самостійної роботи, тобто є рушійною силою його навчання. Далекі стратегічні цілі певною мірою формуються в майбутніх юристів, ще коли ті в якості абітурієнтів підпадають під вплив профорієнтаційної компанії навчального закладу. Проте на цьому етапі студент опановує лише зовнішній бік професії міліціонера чи юриста. Далі має формуватися в нього системне розуміння професії, що, наприклад, відбувається при вивченні навчальної дисципліни «Юридична деонтологія». Також корисними для формування в студентів далеких стратегічних цілей є конкурси, конференції, заходи з нагоди професійних свят, зустрічі з ветеранами, розповіді викладачів про подробиці своєї практичної діяльності й т. д. Таким чином, до сумісного зі студентами визначення їх далеких стратегічних цілей мають долучатися представники ректорату, факультету та кафедр. При цьому такі цілі мають коректуватися в залежності від набуття студентами певного фахового рівня, який обумовлює розуміння ними змісту юридичної діяльності. Тому складовою формування самостійності студентів мають бути прийняті на рівні навчального закладу та факультету концепція й програма формування далеких стратегічних цілей самостійної навчальної діяльності майбутнього юриста. Такі концепція та програма можуть бути складником положення про організацію навчального процесу чи самостійної роботи в закладі тощо.

Прерогатива в допомозі студентам визначити власні стратегічні річні й семестрові цілі належить викладачам. Їхнім безпосереднім завданням щодо цього є окреслення частки певної навчальної дисципліни в процесі професійного становлення юриста. Відповідальні та уважні педагоги можуть й індивідуально орієнтувати студентів на визначення річних та семестрових цілей. Наприклад, певним студентам може бути

порекомендовано приділити увагу формуванню уміння виступати перед аудиторією чи готувати письмову наукову роботу. З боку факультету саме до індивідуальної роботи зі студентами можуть бути долученими куратори навчальних груп або, як це прийнято в навчальних закладах МВС України, – курсові офіцери.

До поточних тактичних цілей студента в сфері самостійної навчальної діяльності відносяться встановлення переліку навчальних завдань та заходів у близькій перспективі, їх впорядкування та виконання. Сукупність навчальних завдань частково визначається викладачами, частково – сумісно ними та студентами в результаті спільної діяльності, а частково – самими студентами з урахуванням їхніх стратегічних цілей. З позиції розгляду самостійності як риси особистості остання ситуація є показником її сформованості. Подібними шляхами (за ініціативи педагога, сумісно викладачем і студентом чи особисто останнім) визначаються й навчальні заходи (опрацювання літератури, вивчення тексту напам'ять, відвідування консультацій та ін.). Студенти, які не мають досвіду самостійної навчальної діяльності, потребують першого варіанту. Проте завданням викладача є орієнтація студентів до третього шляху. Це вимагає від педагога визначення навчального завдання та певного очікування результатів його виконання. В разі відсутності позитивних результатів студентам може бути надана допомога, але, якщо вона надається відразу, то майбутні фахівці позбавляються можливості формування самостійності.

Тактичні цілі щодо впорядкування навчальних завдань обумовлюються потребами студентів у рівномірному розподілі навчального навантаження протягом місяця чи тижня, визначенні пріоритетів за факторами важливості, складності та строків виконання. Цілі майбутніх фахівців щодо виконання навчальних завдань передбачають створення організаційних та навчальних умов самостійної роботи. До таких цілей, зокрема, відносяться забезпечення планування навчальних заходів, підготовка робочого місця, придбання літератури та ін. Таким чином, можна констатувати, що вищезазначені стратегічні цілі обумовлюють самостійність студента в контексті вертикального розвитку, а тактичні – його горизонтальну мобільність. При цьому одні цілі впливають на інші та на стан самостійності майбутнього фахівця.

Другою складовою самостійності студента є, на нашу думку, сукупність його умінь реалізовувати зазначені цілі. Відповідно реалізація стратегічних цілей вимагає вироблення програми самостановлення юриста, яка передбачає конкретизацію орієнтирів самостійної навчальної роботи, її етапи, безпосередні заходи та методики самоаналізу власних досягнень. Створення такої програми і є механізмом формування самостійності, а набуття студентом спроможності її створення є предметом особливої уваги з боку викладачів та представників деканату. Відповідними засобами допомоги студентам є надання загальних рекомендацій та індивідуальна робота.

Набуття майбутнім юристом самостійності в контексті реалізації тактичних цілей вимагає від нього сформованості значної кількості спеціальних умінь, які можна поділити за групами. Перша з них представляє мотиваційні уміння, які полягають у здатності майбутніх фахівців як суб'єктів управління самостійною навчальною діяльністю визначати власні потреби в опануванні конкретних тем та виконанні окремих завдань самостійної роботи. Друга група охоплює конструктивні уміння студентів, які є підґрунтям та запорукою виконання ними певних навчальних завдань у аспектах роботи з літературою, на комп'ютері, виконанні письмових вправ та ін. До третьої групи належать організаційні уміння: вести щоденник з обліку завдань самостійної роботи та стану їх виконання, планувати навчальний день, прогнозувати рівень навчального навантаження на наступний тиждень тощо. Уміннями четвертої групи є стимулювальні, які обумовлюють, зокрема, уведення студентами системи власних правил самостійної навчальної діяльності, самозобов'язань, тимчасове обмеження в розвагах та ін. Остання група спеціальних умінь – контрольна, адже показником самостійності та здатності до самоуправління є наявність спроможності майбутнього фахівця до самоаналізу, добору засобів самодіагностики навчальних досягнень і поточної успішності, а також до її постійного здійснення. Роль навчального закладу може полягати в створенні умов для формування зазначених умінь: уведенні спеціального навчального курсу, індивідуальній роботі зі студентами, приділенні уваги питанням практичних умінь самостійної роботи на навчальних заняттях тощо.

Висновки. Таким чином, нами встановлені та проаналізовані дві складові самостійності майбутнього юриста як риси суб'єкта системи управління самостійною навчальною діяльністю. Перша з них представлена його здатністю визначати стратегічні та тактичні цілі в навчанні, а друга – сукупністю умінь, орієнтованих на реалізацію зазначених цілей. Нами відзначені способи та шляхи формування самостійності студентів зусиллями різних суб'єктів управління самостійною навчальною діяльністю майбутніх юристів.

Література

1. Зубра А. С. Культура умственного труда студента : пособие для студентов высших учебных заведений / А. С. Зубра. – Минск : Дикта, 2006. – 228 с.

2. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / А. І. Кузьмінський. – К. : Знання, 2005. – 486 с.

3. Кулагина Е. В. Организация творческой самостоятельной работы студентов условиях прохождения учебного курса // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология : научн. журнал. – Тверь : Изд-во Тверского государственного университета, 2011. – Вып. 3. – С. 130–138.

4. Усманов В. В. Интенсивные технологии управления самостоятельной работой студентов в процессе их профессионального обучения : автореф. дис. на соиск. науч. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / В. В. Усманов. – М., 2006. – 31 с.

УДК 371.132

М. Р. ЛАХ
Прикарпатський національний університет ім. В. Стефаника

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДНЗ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Система вищої освіти в Україні характеризується поширенням освітніх інновацій, активним пошуком нових підходів у теорії та практиці навчання і виховання студентської молоді, орієнтацією на розвиток інноваційної особистості майбутнього фахівця, що обумовлює зміни в системі підготовки викладача до професійної діяльності. Одним із важливих завдань, що стоять перед вищим навчальним закладом в сучасних умовах, є підготовка майбутнього вихователя, здатного здійснювати інноваційну професійну діяльність.

Саме тому набуває особливого значення питання психолого-педагогічної підготовки майбутніх вихователів до впровадження інноваційних технологій.

XXI століття скеровує науково-педагогічні кадри на працю відповідно до інтеграційного критерію «педагогічна майстерність + наукові знання + нові педагогічні технології» [1].

Рівень майстерності педагога завжди пов'язувався зі здатністю до творчо-пошукової роботи. Інноваційний потенціал педагогів має бути підґрунтям для гармонійного входження українського соціуму до світового простору. При цьому освітяни як специфічна соціально-демографічна група, що володіє великим інтелектуальним потенціалом, який уможливлює сприйняття, продукування і впровадження нового в життєдіяльність суспільства, традиційно розглядається як найбільш інноваційно здатна соціальна група [2, с. 6].

Під готовністю до інноваційної діяльності надалі розумітимемо сукупність якостей вихователя, що визначають його націленість на розвиток власної педагогічної діяльності та діяльності всього колективу дошкільного закладу, а також його здатності виявляти актуальні проблеми освіти дошкільників, знаходити і реалізувати ефективні способи їх розв'язання.

Готовність педагога до інноваційної діяльності визначають за такими показниками:

1) усвідомлення потреби запровадження педагогічних інновацій у власній педагогічній практиці;

2) інформованість про новітні педагогічні технології, знання новаторських методик роботи;

3) зорієнтованість на створення власних творчих завдань, методик, налаштованість на експериментальну діяльність;

4) готовність до подолання труднощів, пов'язаних зі змістом та організацією інноваційної діяльності;

5) володіння практичними навичками освоєння педагогічних інновацій та розробка нових.

Ці показники виявляються не ізольовано, а в різноманітних поєднаннях і взаємозв'язках. Зокрема, потреба у нововведеннях активізує інтерес до найсвіжіших знань у конкретній галузі, а успішність власної педагогічної інноваційної діяльності допомагає долати труднощі, шукати нові способи діяльності, відстоювати новаторські підходи у взаємодії із тими, хто їх не сприймає.

Перша складова готовності педагога до інноваційної діяльності – наявність мотиву включення в цю діяльність. Мотив додає сенсу діяльності людини. Залежно від змісту мотиву інноваційна діяльність може мати різні сенси для різних людей. Участь в інноваційній діяльності може сприйматися:

– як спосіб отримання додаткового заробітку;
– як спосіб досягнення визнання і поваги з боку керівництва і колег;
– як виконання свого професійного обов'язку;
– як спосіб реалізації свого творчого потенціалу і саморозвитку.

Відсутність мотивації свідчить про неготовність педагога до інноваційної діяльності з точки зору його спрямованості. Матеріальний мотив або мотив уникнення негараздів відповідають слабкій готовності до інноваційної діяльності. Високому рівню готовності до інноваційної діяльності відповідає зріла мотиваційна структура, в якій провідну роль відіграють цінності самореалізації та саморозвитку.

Друга складова цієї готовності – комплекс знань про сучасні вимоги до результатів дошкільної освіти, інноваційні моделі і технології освіти, інакше, про все те, що визначає потреби і можливості розвитку існуючої педагогічної практики. Чутливість вихователя до проблем визначається перш за все тим, як він розуміє цілі дошкільної освіти взагалі і з них виводить вимоги до результатів своєї роботи. Якщо ці вимоги не відповідатимуть найвищим стандартам, то і проблем в результатах своєї роботи вихователь бачити не буде. Так само вихователь, слабо орієнтований в інноваційних моделях освіти й інноваційних програмах та технологіях, не бачитиме недоліків педагогічної системи дошкільного навчального закладу і своєї практики, можливостей їх усунення [2].

Та недостатньо лише знати про існування інноваційних освітніх моделей, програм, технологій. Щоб педагог міг добре орієнтуватися в просторі можливостей і міг зробити правильний вибір, він має добре розуміти умови їх ефективного запровадження. Будь-яка зміна в діяльності має бути не лише актуальною, але і реалістичною, тобто відповідною до реальних умов, що існують у даному навчальному закладі.

Третій компонент готовності вихователя до інноваційної діяльності – це сукупність знань і способів вирішення завдань цієї діяльності, якими володіє вихователь, тобто компетентність у галузі педагогічної інноватики.

Педагог, добре підготовлений до інноваційної діяльності в цьому аспекті:

– володіє комплексом понять педагогічної інноватики;

– розуміє місце і роль інноваційної діяльності в освітній установі, її зв'язок із навчально-виховною діяльністю;

– здатний вивчати досвід педагогів-новаторів;

– здатний критично аналізувати педагогічні системи, навчальні програми, технології та дидактичні засоби навчання;

– здатний розробляти і обґрунтовувати інноваційні пропозиції щодо вдосконалення освітнього процесу;

– здатний розробляти проекти впровадження новацій;

– здатний працювати в робочих групах із створення проектів і проведення експериментів;

– здатний аналізувати і оцінювати себе як суб'єкта інноваційної діяльності.

Готовність до інноваційної діяльності в сучасних умовах – найважливіша якість професійного педагога, без наявності якого неможливо досягти і високого рівня педагогічної майстерності.

Висновки. Таким чином, проаналізувавши літературу з теми дослідження, можемо зробити висновки, що навчальному закладу, який розвивається, потрібен інноваційно активний педагог. Його головними характеристиками є висока інноваційна готовність та результативність інноваційної діяльності.

Література

1. Бондаренко Н. В. Педагогічні технології / Н. В. Бондаренко // Гуманітарні технології. – К., 1994. – С. 30–59.

2. Волобуєва Т. Б. Формування інноваційно активного педагога // Вісник ЛНУ ім. Тараса Шевченка, 2012. – № 22 (257). – С. 6–14.

3. Козак Л. В. Структурно-компонентна модель підготовки майбутнього викладача дошкільної педагогіки психології до інноваційної професійної діяльності // Педагогіка. – 2013. – С. 98–110.

УДК 378.6:378.14:33

З. В. МАРИНЕНКО
Національний авіаційний університет

ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА – СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ЕКОНОМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ

Учитель торкається до вічності:
ніхто не може сказати, де закінчується його вплив…
Генрі Адамс

Актуальність теми. В контексті сучасних глобалізаційних процесів у сфері освіти питання якісної професійної підготовки і розвитку викладачів економічних дисциплін набуває особливої актуальності. Це зумовлено модернізацією освіти, вимогами, що ставить до викладачів нове інформаційне суспільство, новим стратегічним напрямом формування образу сучасного викладача як компетентного фахівця, конкурентоспроможного на ринку праці поряд з фахівцями європейських країн [6].

Питання підготовки викладачів економічних дисциплін в Україні набули особливої актуальності внаслідок швидкого розвитку економічної освіти й розширення мережі навчальних закладів, які надають відповідні освітні послуги [2], а тому, педагогічна освіта має стати складовою професійної підготовки викладачів економічних дисциплін у системі вищої економічної освіти України.

Актуальність дослідження теми зумовлена й тим, що зміни в політичних, економічних і соціальних сферах України в умовах вступу до Європейського суспільства диктують нові вимоги до вищої школи й до рівня компетентності викладача, зокрема. Сучасний викладач має виступати дзеркалом нових змін, які відбуваються в українському суспільстві [8], адже згідно цих змін викладач економічних дисциплін повинен бути викладачем нового типу, а отже, і взірцем демократичних цінностей і пріоритетів у формуванні професійних умінь майбутніх фахівців економічної галузі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Проблема професійної підготовки викладачів економічних дисциплін у контексті педагогічної освіти не нова, але вона була, й залишається предметом дослідження багатьох науковців. Вивченню цієї проблеми присвячені праці О. Автушенко, Г. Акопова, О. Аксьонової, І. Акуленко, М. Артюшина, І. Балягіна, Л. Білан, Г. Брагіної, Р. Бужикова, Л. Виготського, І. Винославської, Н. Грицай, Н. Гузій, С. Демченко, А. Зубко, Е. Коваленко, А. Кузьминського, О. Літікова, Е. Лузік, Г. Ложкіна, І. Міщенко, А. Москаленко, Н. Нікітіна, Л. Новікової, В. Папкова, С. Родіонова, С. Рубінштейна, С. Сгадова, В. Семиченко, Л. Сущенко,

Н. Тарасенкова, М. Теловатої, Л. Ткачук, Ю. Шафігуліна, В. Щербинита ін. Однак, як показав аналіз науково-педагогічної літератури, методичний аспект проблеми педагогічної освіти, як складової професійної підготовки викладачів економічних дисциплін заслуговує на значну увагу.

Формування цілей статті. Висвітлення питань щодо значущості педагогічної освіти в професійній підготовці викладачів економічних дисциплін у системі вищої економічної освіти України.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для вищої економічної освіти нашої країни, і особливо ВНЗ ІІ рівня акредитації, достатньо гострою є проблема психолого-педагогічної підготовки викладачів економічного профілю. Аналізуючи професію викладача вищого навчального закладу, ми можемо стверджувати, що це – одна із найбільш творчих і складних професій, в яких поєднано науку та мистецтво. Ця професія споріднена з працею *письменника* (творчість у підготовці матеріалу), *режисера* і *постановника* (створення замислу і його реалізація), *актора* (в педагогічній діяльності інструментом є особистість викладача), *педагога, психолога* та *науковця* [3], а тому, викладач – це центральна постать у процесі навчання і від його освіченості, інтелекту, духовності, морального здоров'я, творчого потенціалу та професіоналізму стають на сьогодні і визначальними умовами успіху людини зокрема, і передумовою прогресу суспільства загалом [1].

Зупинимось на понятті слова «учитель». Аналіз сенсу слова *«учитель»* в історичній ретроспективі доносить до нас той відтінок сенсу слова вчитель – коли людина сприймається як духовно і морально вища (ментор, гуру, Вчитель). Багато вмінь і навиків, що відкривав мудрий середньовічний майстер сприймалися учнями як посвята у майстерність [9]. На думку М. Монтеня «річ не в тому, щоб причепити до душі знання: вони повинні вкоренитися в ній; не в тому, щоб злегка помастити її ними, необхідно, щоб вони просякли її наскрізь, і якщо вона від того не зміниться і не поліпшить свою недосконалу природу, то, безумовно, варто облишити цю справу» [5].

Педагогічний словник пропонує нам наступні характеристики значення слова»учитель»:

– *«учитель»* – це особа, що передає іншим засвоєний ним знання, вміння, набутий досвід, своє розуміння життя і відношення до нього;

– *«учитель»* у широкому соціальному значенні – мислитель, громадський діяч, що формує погляди і переконання людей, допомагає їм знайти свої шляхи у житті;

– *«учителем»* часто називають людину чия мудрість і життєвий досвід залишили глибокий слід у розвитку окремої особистості та її долі [7].

Отже, на нашу думку, в процесі навчання у студентів ВНЗ формується уявлення про «образ» викладача, який від курсу до курсу змінюється, узагальнюється та збагачується новими рисами. З уявленням про цей «образ» студент співвідносить свою поведінку та дії у різних ситуаціях навчальної діяльності, оскільки специфіка освітнього процесу у ВНЗ як ніде припускає активну трансляцію якостей викладача на більшість студентів [4], а тому, саме особистість викладача, його світогляд, емоційно-вольова сфера, життєвий досвід, риси характеру, рівень професійної майстерності, ставлення до своєї справи, зумовлюють у майбутніх фахівців економічної галузі потребу в знаннях і бажання глибоко й досконало вивчати економічні дисципліни.

Аналізуючи вищезазначене, на нашу думку, провідним у системі загальнопедагогічної підготовки викладачів економічного профілю, базовим має стати курс педагогіки та психології, адже, більшість викладачів, маючи хороші економічні знання з предмету, не можуть донести їх до студентів, у зв'язку з тим, що не мають педагогічної освіти. Ми вважаємо, що фахівцям з економічною освітою, які обрали педагогічну діяльність, необхідна друга вища педагогічна освіта, адже перекваліфікація викладача-початківця у два-три тижні не дає змоги швидко опанувати методику викладання занять. Зважаючи на те, що викладач економічних дисциплін, повинен мати необхідні професійні та практичні знання, ми не можемо обійти увагою важливість педагогічної майстерності, адже тільки завдяки високому професіоналізму педагога, можна збудити інтерес до вивчення економічних дисциплін та створити умови для творчої діяльності студентів.

Хочеться відмітити, що курс «Педагогіки» концентрує в собі методологічні, теоретичні і методичні основи навчально-виховного процесу. Завдяки йому викладачі економічних дисциплін оволодівають теорією навчання і виховання, практичними вміннями і навичками, усвідомлюють соціальне значення педагогіки та її роль у формуванні особистості. Не менш важливу роль у професійному становленні викладача економічних дисциплін відіграє і курс «Психологія», адже знання вікових та індивідуальних особливостей студентів забезпечує розуміння їх психіки, створює передумови для здійснення індивідуального підходу до кожного студента, що має неабияке значення в сучасних умовах. Отже, єдність курсів педагогіки і психології має забезпечувати загальнотеоретичний фундамент професійної підготовки викладачів економічних дисциплін [10].

При проведеному анкетуванні студентів Торговельно-економічного коледжу КНТЕУ та вивченні їх думки, стосовно якостей викладачів економічних дисциплін, ми відмітили, що студенти цінують найбільше глибину знань і ерудицію викладачів, які вміють доступно й цікаво викласти навчальний матеріал; мають творчий підхід до проведення занять; прагнення викладача до самовдосконалення; уміння викликати цікавість до здобуття знань; стимулювати студентів до самостійного виконання досить складних завдань; педагогічну й методичну майстерність; повагу до студентів і здатність їх любити; щирість, доброзичливість, товариськість, уміння зрозуміти іншого; вимогливість; почуття такту; яскраву індивідуальність.

Таким чином, студенти мають потребу в спеціально підготовлених сучасних викладацьких кадрах, які б задовольняли потреби особистості в таких знаннях і такій інформації, які б дозволяли швидко адаптуватися в сучасних економічних процесах нашої держави та світу. Звідси випливає, що існує потреба в спеціальній, професійній підготовці сучасних викладацьких кадрів, розробці відповідної методології, впровадженні у навчальний процес теоретичних та практичних новітніх технологій, підходів і методів з обов'язковим включенням технічних, технологічних і людських знань в області педагогіки, психології та ін. сфер діяльності.

На нашу думку, основними напрямами роботи викладача повинні бути: вивчення керівних, педагогічних документів (наказів, декретів, інструкцій, положень); вивчення навчально-методичних матеріалів з предмету викладання (навчальний план, робоча програма, тематичний план, авторська методика); робота над літературою і джерелами за своєю професією; постійне збагачення психолого-педагогічних знань, умінь, навичок; робота над навчально-методичними комплексами; методична робота: авторські методики, методичні розробки (рекомендації, вказівки) та навчальні посібники; науково-дослідна робота (дипломні та магістерські роботи, курсові роботи, звіти практик, проведення студентських конференцій, підготовка та написання дисертацій, монографій, підручників).

Висновки. Проводячи дослідження наукової теми**,** нами визначено, що запитом вищої школи в сучасному соціально-економічному розвитку суспільства є модель висококваліфікованого, професійно підготовленого викладача, який би поєднував у собі глибоку наукову ерудицію із ґрунтовними знаннями основ психолого-педагогічної науки та високим рівнем методичних умінь. Слід зауважити, що лише сукупність таких компонентів як педагогічні, психологічні, фахові, різносторонні компетенції, знання, вміння та навички, а також підтримка з боку керівництва ВНЗ та держави, є запорукою професійного зростання та формування педагогічної майстерності викладачів вищої школи України.

Література

1. Аксьонова О. В. Методика викладання економіки : навч. посіб. / О. В. Аксьонова. – К. : КНЕУ, 1998. – 280 с.

2. Балягіна І. А. Методика викладання економіки : навч.-метод. посіб. для самост. вивч. дисц. / І. А. Балягіна, М. А. Богорад, Г. О. Ковальчук. – К. : КНЕУ, 2003. – 341 с.

3. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : метод. посіб. для студентів магістратури / С. С. Вітвицька. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 59 с.

4. Жовтан Л. В. Професійно-творчий портрет викладача вищої школи з позицій науковців і студентів / Л. В. Жовтан // Проблеми в освітньому процесі : зб. наук. праць матеріалів науково-практичної конференції (7–8 жовтня 2011 р.). – Харків, 2011. – С. 150–154.

5. Монтень М. Мысли о воспитании и обучении. / М. Монтень – М. : Типография Товарищества Кушнерев и Ко, 1896. – 132 с.

6. Садовець О. В. Супервізія в системі підготовки і професійного розвитку вчителів у Сполучених Штатах Америки / О. В. Садовець // Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки фахівців за соціономічним профілем : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Хмельницький, 22–23 квітня 2011 р.) / Міністерство освіти і науки України, Хмельницький національний університет. – Хмельницький : ХНУ, 2011. – С. 204–206.

7. Словарь-справочник по педагогике / Авт.-сост. В. А. Мижериков ; под общ. ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Сфера, 2004. – 448 с.

8. Смалиус Л. Н. Сімейне виховання як фактор успішного навчання студента у ВНЗ / Л. Н. Смалиус // Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки фахівців за соціономічним профілем : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Хмельницький, 22–23 квітня 2011 р.) / Міністерство освіти і науки України, Хмельницький національний університет. – Хмельницький : ХНУ, 2011. – С. 214–215.

9. Цюра С. Б. Якісні пріоритети розвитку сфери сенсів особистості майбутнього фахівця (на прикладі підготовки вчителя) / С. Б. Цюра, І. Р. Мищишин // Вища освіта України. – Додаток 3, том II (9) – 2008. – Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору – С. 593–598.

10. Хомич Л. О. Інтеграція європейського досвіду психолого-педагогічної підготовки майбутніх вчителів у системі вищої освіти України / Л. О. Хомич // Вища освіта України – Додаток 3, том I (9) – 2008 р. – Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору – С. 585–592.

УДК 378:3.091.12.011.3-05:7]:37.015.31:177.7

Т. Д. МОРОЗОВСЬКА
Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України

ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА МИСТЕЦЬКОЇ ДИСЦИПЛІНИ СМИСЛОВИХ НАСТАНОВЛЕНЬ НА ГУМАНІСТИЧНО СПРЯМОВАНУ ФАХОВУ ДІЯЛЬНІСТЬ

У наш час якість життя кожної людини у кожній країні і людства в цілому значною мірою залежить від здатності соціальних спільнот узгоджувати між собою існуючі у суспільній свідомості різні точки зору, ідеї та переконання, орієнтуючись при цьому на найвищі світоглядні цінності (добро, красу, істину та любов). Але, на жаль, стрімке зростання науково-технічних можливостей людини у сучасному світі не супроводжується відповідним розвитком її гуманності, духовності та вдосконаленням емоційно-ціннісних настановлень. Реалії сучасного життя часто формують у молодих людей настанови на досягнення задоволення насамперед від матеріальних благ, на облаштування власного життя хай навіть і на шкоду іншим. Отже, можна стверджувати, що одним з актуальних завдань сьогодення є розвиток духовності і людяності молодого покоління.

Дійовим чинником цього розвитку може стати гуманістично зорієнтована мистецька освіта. За А. Масловим, мистецька освіта при вірному її розумінні має сприяти появі кращих людей, що рухаються до самоактуалізації, допомагати нашим дітям стати людьми у повному сенсі цього слова. Талановитий педагог образотворчого мистецтва Б. М. Неменський підкреслював, що у суспільства і школи немає більш дійового засобу для емоційно-ціннісного, творчого і духовного розвитку людини, ніж мистецтво. На його думку, за допомогою мистецтва відбувається сприйняття чуттєвого досвіду попередніх поколінь, досвіду розуміння та переживання життя, виховується духовність та людяність. При цьому сприйняття та розуміння досвіду ніякою мірою не означає репродукцію смислів, настановлень та цінностей культур минулих епох, а являє собою усвідомлення, осмислення та навчання, створення власних цінностей і смислів у результаті діалогічного спілкування з цими культурами. «Передавати ідеї творців минулого – це означає робити як вони… Вони ніколи не копіювали. Кожен вивчав та любив своїх попередників, черпаючи в їхньому прикладі силу, щоб піти далі – не далі за інших, а далі у собі самому» [2, с. 112–113], – писав видатний балетмейстер XX ст. М. Бежар.

Сучасні фахівці мистецької освіти визнають головним завданням своєї професійної діяльності особистісний розвиток учнів і підвищення їхньої художньо-естетичної культури на противагу традиційній спрямованості лише на розвиток спеціальних здібностей та засвоєння відповідних умінь та навичок. Така зміна пріоритетів потребує модернізації навчально-виховного процесу та наявності у викладачів мистецьких дисциплін смислових настановлень на гуманістично спрямовану педагогічну діяльність. Ці настановлення зумовлюють вибір учителями під час роботи з учнями відповідних прийомів та засобів педагогічної дії, виключаючи використання тих з них, що несумісні з гуманістичною парадигмою мистецької освіти. Отже, проблема формування означених настановлень у майбутніх учителів мистецьких дисциплін у процесі їх фахової підготовки є актуальною для розбудови сучасної мистецької освіти. З огляду на це нами розроблено методику цього формування. За слушною думкою О. Г. Асмолова, смислове настановлення не може виникнути лише під впливом різноманітних вербальних інструкцій – для цього необхідне включення реципієнта у відповідну діяльність. Тому дійовим засобом формування цих настановлень у майбутніх викладачів мистецьких дисциплін можуть бути активні тренінгові форми навчання, що здійснюються у повній відповідності з гуманістичними принципами освіти. Важливими аспектами означеного навчання є опанування студентами прийомів та засобів педагогічних дій, які релевантні гуманістичній парадигмі мистецької освіти, і можливість на власному досвіді оцінити позитивний вплив цих форм роботи з учнями. Засвоєні викладачами мистецьких дисциплін інструментальні компоненти гуманістичної педагогічної діяльності у контексті творчої, психологічно комфортної атмосфери тренінгу стануть основою формування гуманістичних цінностей та смислів.

Згідно з О. Г. Асмоловим, «смислове настановлення… являє собою втілення особистісного смислу у вигляді готовності до певним чином спрямованої діяльності» [1, с. 90]. Вагомими складовими психологічної готовності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін до гуманістично орієнтованої фахової діяльності є:

– спрямованість на гармонійний розвиток, творчість та самоактуалізацію майбутніх учнів і в той же час – на власну самоактуалізацію при домінантній орієнтації фахової діяльності «на учнів» на противагу егоцентричній домінанті;

– високий рівень емоційної компетентності, що дозволяє не лише розпізнавати і вчасно коригувати свій емоційний стан та продуктивно виражати власні емоції, а й розпізнавати за поведінковими проявами учнів їхні емоції та співпереживати їм;

– власний досвід усвідомлення впливу занять мистецтвом на людину, який допоможе зрозуміти експресію поведінки учнів під час цих занять;

– настановлення на діалогічне спілкування з майбутніми учнями, на сприйняття будь-якої поведінки учня як його намагання (нехай і неусвідомленого) щось повідомити;

– здатність бути автентичним у педагогічній взаємодії, що потребує розвиненої рефлексії та сформованої ідентичності.

Багатий досвід у сфері розвитку вищеозначених якостей за допомогою мистецтва накопичений фахівцями з арт-терапії, музичної та танцювально-рухової терапії. Тому включення знань та вмінь з цих галузей у процес підготовки викладачів мистецтва видається логічним і продуктивним. З огляду на це у розробленому нами психолого-педагогічному тренінгу, що має на меті формування у майбутніх викладачів мистецьких дисциплін настановлення на гуманістично спрямовану фахову діяльність, використовуються методи музичної та танцювально-рухової терапії. Переважне використання вправ танцювально-рухової терапії зумовлено тим, що вона спрямована на все тіло людини та поєднує рух, музику, малюнок і слово. Отже, вона звертається до кожного, розмовляючи мовою улюбленого ним виду мистецтва. Під час вищеозначеного тренінгу учасники групи, перебуваючи в емоційно сприятливій атмосфері гуманістичних взаємовідносин один з одним та з ведучим, досліджують вплив цих взаємовідносин, танцю, музики та малюнків на свою індивідуальність, вільно втілюють свої емоції, думки та відчуття у художній творчості, а також опановують форми роботи з учнями, релевантні гуманістичній мистецькій освіті.

Програма тренінгу складається з чотирьох блоків, кожен з яких логічно продовжує попередній і є підґрунтям для засвоєння наступного матеріалу. Виходячи з того, що необхідною якістю вчителя-гуманіста є здатність до емоційного контакту з учнями, ми підібрали вправи для першого блоку тренінгу таким чином, щоб сприяти опануванню майбутніми викладачами засобів встановлення цього контакту. Цілі вправ першого блоку – знайомство з учасниками групи, встановлення емоційних контактів, розвиток уважності до тілесних сигналів іншого і засвоєння невербальних засобів встановлення емпатійних контактів з учнями та розвитку їх комунікабельності. До складу першого блоку включено вправу, що допомагає формуванню у майбутніх учителів, з одного боку, відкритості до нових цінностей та смислів, а з іншого – достатньо усталеної ідентичності, яка дозволяє, спілкуючись з іншим, залишатися собою. Ці якості є необхідними для автентичної педагогічної взаємодії.

Мета вправ другого блоку тренінгу, що пропонується, – розвиток навичок усвідомлення власного тіла і психофізичного стану, розвиток сензитивності, психологічної рефлексії, опанування вмінням знімати м’язову напругу і досягати ресурсного стану. Це являє собою необхідні аспекти педагогічної майстерності і при цьому є важливим для сприйняття матеріалу наступних вправ. Зокрема усвідомлення впливу мистецьких занять на особу потребує розвиненої сензитивності, і, не розуміючи себе, важко зрозуміти іншого.

Третій блок тренінгу орієнтований на розвиток у майбутніх викладачів мистецьких дисциплін здатності до емпатійного прийняття учнів. До його складу входить вправа, що сприяє формуванню ставлення до іншої людини як до дивовижної, унікальної особистості, дарунку Світові. Саме це є основою гуманістичних педагогічних настановлень. Для того, щоб бути готовим приймати учнів такими, якими вони є, вчитель має приймати самого себе як такого, що має унікальні особливості і здібності та цінність для інших людей, для Всесвіту. Розвиток означеної здатності є метою заключної вправи третього блоку.

Одним з визначальним аспектів гуманістичної педагогічної діяльності вчителя, як уже зазначалося, є сприяння розвиткові та актуалізації творчого потенціалу учнів у контексті реалізації його власних творчих можливостей. З огляду на це темою четвертого блоку тренінгу є творчий стан особистості. Комплекс вправ цього блоку базується на діалогічній концепції творчості, згідно якій кожна людина, що творчо мислить, здійснює це мислення у внутрішньому діалозі. Цей діалог є результатом інтеріоризації різних способів мислення та нових аспектів сенсорного досвіду, якими людина збагачується у процесі взаємодії з іншими людьми та творами культури. Зважаючи на танцювально-руховий характер даного тренінгу, для четвертого блоку пропонуються вправи, що складаються з діалогів рухів, ритмів, малюнків. Ці діалоги приводять у дію різні сенсорні модальності людини і, так само як і вербальні, актуалізують творчі можливості виконавців. Окрім цього, під час описуваних занять відбувається усвідомлення учасниками діалогічного механізму творчості та засвоєння ними вмінь та засобів стимулювання творчості своїх майбутніх учнів.

У ході тренінгу передбачаються традиційні обговорення вражень. Важливим аспектом обговорення є допомога членам групи у формуванні трьох типів професійної рефлексії (психологічної, феноменологічної та методологічної) і усвідомленні зв’язку між відчуттям, дією, почуттям та смислами. Окремі блоки даного тренінгу пройшли апробацію на науково-практичних конференціях з танцювально-рухової, тілесно-орієнтованої та арт-терапії у Ялті, Санкт-Петербурзі (Росія) і Києві та дістали схвальні відгуки.

Узагальнюючи сказане, можна стверджувати:

1. Оскільки мистецтво є значущим фактором виховання духовності та людяності молодого покоління, дослідження проблем мистецької освіти й, зокрема, проблеми формування у майбутніх викладачів мистецьких дисциплін настановлень на гуманізацію педагогічної діяльності є актуальним завданням сьогодення.

2. З огляду на те, що формування смислового настановлення потребує включення реципієнта у відповідну діяльність, ефективним засобом формування у майбутніх учителів смислових настановлень на гуманістично спрямовану фахову діяльність мають стати активні тренінгові форми навчання, що релевантні гуманістичним принципам освіти.

3. Дійовим чинником формування у майбутнього викладача мистецької дисципліни смислових настановлень на гуманістично зорієнтовану професійну діяльність може бути психолого-педагогічний тренінг, у якому задіяні методики танцювально-рухової терапії, оскільки вона поєднує танець, рух, музику, малюнок і слово, а отже, пропонує кожному фахівцю найбільш знайомий йому вид мистецтва.

Література

1. Асмолов А. Г. По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии / А. Г. Асмолов. – М. : Смысл, 2002. – 480 с.

2. Бежар М. Мгновение в жизни другого : мемуары / М. Бежар ; пер. с французского Л. Зониной, послесловие В. Гаевского. – М. : В/О Союзтеатр СТД СССР, 1989. – 265 с.

УДК 378.14

В. М. ПАЛІНЧАК
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ В США

Вдосконалення професійної підготовки вітчизняних фахівців вимагає ретельного вивчення зарубіжного досвіду і впровадження прогресивних ідей у вітчизняний освітній простір. В цьому плані заслуговує, на нашу думку, досвід підготовки фахівців менеджменту в США, окремі аспекти якого частково висвітлені у працях таких науковців, як О. Войнаровська, В. Ільїн, В. Кремінь, М. Степко, О. Яковенко та ін. В даній статті вважаємо за доцільне звернути увагу на деякі важливі підходи, технології, методи підготовки майбутніх менеджерів у різних ВНЗ США.

Характеризуючи особливості підготовки фахівців економіки та управління у ВНЗ США, вчені звертають увагу на поєднання чотирьох підходів: педагогічного, змістового, методичного, дефініційного. Педагогічний підхід полягає в обов'язковій безпосередній участі студентів у самому процесі викладання, так званому активному навчанні, яке не лише руйнує бар'єр між викладачем і студентами, а й сприяє та спонукає студентів до формування свого власного ставлення до проблеми, що розглядається, з використанням набутих раніше знань. Сутністю змістового аспекту викладання економіки є використання таких моделей, які не лише відтворюють виключно економічні аспекти сучасного життя, а й зображають їхній зв'язок із політичними та соціальними подіями, що є невід'ємною частиною проблеми. Це дає можливість підготувати студентів до комплексного вивчення важливої економічної проблеми. Методичний підхід, що використовується американськими педагогами, полягає в поєднанні ознайомлення студентів із реаліями економічного світу і навчання їх методам аналізу та інтерпретації економічних явищ. В рамках цього підходу наголошується також на доцільності поєднання викладання економіки з висвітленням соціальних, політичних і культурних чинників, завдяки чому розширюються кругозір студентів, їх політично-соціальна компетентність. Дефініційний підхід викладання економіки пов'язаний насамперед із визначенням (дефініцією) власне економіки. Якщо за класичним визначенням економіка – це наука про розподіл обмежених ресурсів відповідно до необмежених потреб, то в сучасній американській вищій школі економіка визначається як наука про взаємодію людей для забезпечення себе та суспільства товарами й послугами. Такий підхід дає можливість розглянути економічні механізми з боку соціального аспекту життя.

Слід відзначити, що організація і методи навчання управлінського персоналу давно стали предметом американського експорту в інші країни. З огляду на це цікавим і повчальним є аналіз організації та підходів до підготовки управлінських кадрів в деяких ВНЗ. Наприклад, у Школі бізнесу Гарвардського університету (Гарвардській школі бізнесу) немає вступних іспитів, але проводяться попередні співбесіди, які тривають 3–4 години. Під час них з'ясовують рівень освіти кандидата, його інтелектуальні здібності, загальний розвиток тощо. Після співбесіди абітурієнти проходять випробування в одному з бюро психологічних тестів. При школі функціонує ціла низка окремих курсів (одно-, двотижневих і більш тривалих). Випускники школи мають можливість брати безпосередню активну участь у формуванні власної ідеальної моделі менеджера, в якій компенсуються відсутні, на їхній погляд, знання та вміння у суміжних галузях знань. Контингент осіб, які навчаються, складається переважно з людей із 15-20-річним стажем практичної роботи. Школа прагне максимально наблизити процес навчання до реальної ділової практики. В основі навчання майбутнього керівника лежить метод ситуацій, який полягає у спрямуванні на вирішення типових практичних проблем.

На думку американських учених не існує якоїсь однієї найкращої методики чи технології навчання. Узагальнення досвіду навчання менеджменту і маркетингу у провідних школах бізнесу США дозволяє виокремити такі альтернативні підходи : а) метод «case study», або кейс-метод (аналізу конкретних ситуацій) Гарвардської школи бізнесу; б) метод досліджень Чиказької школи бізнесу; в) навчання за допомогою практикуючих менеджерів в університеті штату Оклахома; г) каліфорнійський підхід до навчання. Інші навчальні заклади або віддають перевагу одному із запропонованих методів, або ж комбінують зазначені підходи в різному співвідношенні для різних дисциплін і програм.

Є підстави вважати, що найбільш популярним у педагогічній діяльності американських викладачів є кейс-метод. Його було започатковано в Гарвардській школі бізнесу її першим деканом доктором М. Т. Коуплендом ще в 1921 р., хоча активно він почав використовуватися в повоєнний період. Цей метод дає змогу через колективну творчу дискусію на прикладі конкретної абсолютно правдивої ситуації, що містить оригінальний практичний досвід, виробити у слухачів цілком конкретні практичні навички. Серед

переваг кейс-методу виокремлюють такі: наближеність до життя в бізнесі; двоетапне обговорення (мікрогрупа і програма в цілому); співпраця слухачів і формування навичок роботи в групі; співпраця слухачів із викладачами; можливість перевірити пропозиції реальною практикою; розмаїття підходів; висока мотивація навчання; формування навичок прийняття рішень [1, с. 138]. Як зазначають дослідники, до найважливіших переваг цього методу навчання належать демократизм і вміння ставити прямі запитання.

Метод досліджень Чиказької школи бізнесу, також апробований часом, ґрунтується на самостійних дослідженнях слухачами, публікацій і діяльності корпорацій з певних питань, наступному обговоренні отриманих висновків і результатів, внесенні пропозицій щодо прийняття відповідних рішень у компаніях. Слухачам надається право самостійно обирати не тільки тему дослідження, а й наукового керівника, план опанування дисциплін у межах встановленої логіки навчання. Виконавши низку досліджень літератури і діяльності корпорацій з різних дисциплін, слухачі набувають навичок не лише консалтингової діяльності, а й уміння співпрацювати з різними працівниками компаній.

Підхід Оклахомського університету полягає в залученні до викладання не окремих тем, а цілих курсів менеджерів-практиків, які мають певний хист до педагогічної роботи і досвід викладацької діяльності. Поява й розповсюдження цього методу пояснюються дефіцитом викладачів, здатних викладати дисципліни з урахуванням сучасних тенденцій розвитку бізнесу. Інтеграція теорії і практики тут здійснюється шляхом активного і продуманого суміщення викладацької роботи на засадах залучення представників управлінського персоналу провідних компаній, які закінчили, як правило, провідні школи бізнесу США і мають ступінь магістра ділової адміністрації.

Каліфорнійський підхід до навчання менеджменту і маркетингу ґрунтується переважно на підготовці фахівців у навчальних центрах всередині компаній з орієнтацією насамперед на їхній власний досвід. Однак викладачі для таких центрів готуються централізовано в Окснардському інституті (коледжі) менеджменту.

Слід зазначити, що американські психологи й педагоги виробили чіткий механізм здійснення індивідуального навчання майбутніх бізнесменів і менеджерів. Його особливості полягають у: 1) відсутності жорстких термінів часу, виділених на вивчення курсу, що дозволяє студенту просуватися у студіюванні навчального матеріалу зі швидкістю, яка відповідає його здібностям; 2) суворій вимозі повного засвоєння матеріалу, за якої перехід до нових тем можливий тільки після засвоєння попередніх; 3) складанні програми навчання самим студентом за допомогою комп'ютера та під методичним керівництвом викладача; 4) використанні лекцій тільки як форми спрямування у навчанні (а не як основного джерела інформації); 5) необхідності самостійного навчання, критичного мислення при засвоєнні матеріалу, творчого підходу до навчального процесу; 6) підвищеної ролі письмових робіт; 7) використанні спеціального персоналу методистів-консультантів (інспекторів) для багаторазової перевірки знань, негайного підведення підсумків роботи студента, корекції спрямування самостійного навчального процесу, керівництва та нагляду за процесом отримання знань. Система індивідуального навчання прищеплює навички самостійної роботи, «вчить студентів навчатися», дозволяє використовувати старшокурсників в якості консультантів (інспекторів) для допомоги молодшим у самостійному навчанні.

Позитивні риси й переваги системи індивідуального навчання докладно висвітлив науковець О. Романовський. Перша й, можливо, найголовніша перевага полягає в тому, що така система знімає проблему стресових ситуацій, які виникають у студентів під час їхнього навчання. Проблема стресів є дуже важливою для вищої школи: їх зазнають майже всі студенти, і викликано це здебільшого стислими термінами, відведеними на засвоєння матеріалу, складання заліків та іспитів. Студенти зазнають стресів незалежно від рівня попередньої підготовки, здібностей, сімейних умов, стану здоров'я тощо. Найчастіше вони виникають унаслідок психологічних перевантажень, що спричиняються необхідністю засвоювати великі обсяги нового фактичного матеріалу, самостійно планувати свій час і фінансові ресурси, ефективно їх використовувати, своєчасно складати заліки та іспити. Другою перевагою є право студента завжди отримати консультацію та індивідуальну допомогу. Третьою – його право складати залік або іспит з матеріалу, що вивчається, тільки тоді, коли студент його засвоїть і буде готовий до складання заліку або іспиту. Така система визнана в США «безстресовою», вона зменшує відсів студентів і не калічить їхніх доль [2, с. 116–117].

У контексті підготовки управлінських кадрів заслуговує на увагу також і традиційний для нас метод лекції. Лекції читаються для потоків, що нараховують іноді до тисячі студентів, однак ця форма значно відрізняється від лекції в нашому розумінні. Студенти не конспектують монолог викладача – конспекти їм роздаються. Лекція в американському університеті ведеться в поєднанні з методом сократівської бесіди. Професор просто стоїть перед аудиторією і традиційно веде розмову зі студентами. Цей метод використовується в більшості бізнес-шкіл, зокрема в Карнегі Мелон GSIA та Йєльській школі менеджменту. Прихильники цього методу заявляють, що існують дуже обмежені можливості для студентів отримати теоретичні та концептуальні знання й пояснення безпосередньо в діловому секторі. Читання лекції є апробованим та ефективним засобом передачі інформації, особливо коли в наявності є багато чи, навпаки, небагато надрукованого доступного навчально-методичного забезпечення. Це також дуже ефективне знаряддя передачі та формування позитивного інтересу до матеріалу, що викладається [3, с. 123–127].

Таким чином, можна констатувати, що різноманіття підходів, технологій, методів забезпечують належний рівень професійної підготовки майбутніх фахівців менеджменту у вищій школі США.

Література

1. Огнівко Л. В. Професійна підготовка магістрів економічного профілю у вищих навчальних закладах США / Л. В. Огнівко // Зб. наук. праць Хмельницького ін-ту соціальних технологій Університету «Україна». – 2011. – № 3. – С. 135–139.

2. Романовський О. О. Теорія і практика зарубіжного досвіду в підприємницькій освіті України : монографія / О. О. Романовський. – К. : Деміур, 2002. – 399 с.

3. Gleitman G. The process of the activation of the education in Universities / G. Gleitman, J. Y. Herring-Smith. – New York : Longmann & Sons, 2007. – 242 p.

УДК 378

Л. Г. ПАРАСКЕВИЧ
Хмельницький національний університет

ПРОБЛЕМА ПІДВИЩЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ

В основі професійної діяльності практичного психолога лежать комунікативні уміння, володіння якими є важливою ознакою професійної придатності фахівця.

Під соціально-психологічною компетентністю розуміють не тільки знання психології але і повноту та адекватність соціальної перцепції, володіння способами встановлення та підтримки контактів, уміння використовувати зворотній зв'язок з метою корекції взаємодії, спілкування та відносин фахівця з іншими людьми. [1; 3]

Соціально-психологічна компетентність є основною частиною професійної компетентності практичного психолога. Дана компетентність необхідна для будь-якої діяльності, яка пов'язана з роботою з людьми та за класифікацією Є. О. Клімова відноситься до сфери «людина-людина». Соціально-психологічна компетентність у великій мірі визначає успішність роботи психолога.

Однак аналіз підготовки практичних психологів показує, що саме соціально-психологічна компетентність потребує спеціального розвитку і навчання.

Вирішення даної проблеми може бути в деякій мірі реалізоване за рахунок профвідбору при вступі у ВНЗ, рівня розвитку заснованого на діагностиці соціального інтелекту. Але крім розвиненого інтелекту та знань необхідних для роботи, психологу необхідні уміння вислуховувати людей, приймати узгоджені рішення, пояснювати, розуміти, співпереживати, викликати довіру та бути переконливим [3]

На наше переконання такі уміння можуть бути набуті і в результаті спеціального навчання. Навчання організованого таким чином, яке виробляло б необхідні уміння та навички соціально-психологічної компетентності. Важливим компонентом в підготовці майбутніх психологів є мотиваційний, бажання займатись даною діяльністю в майбутньому, адже проблема мотивів учіння є проблемою причин, що зумовлюють різні вияви активності особистості у процесі навчання. Немаловажною є спрямованість особистості, ціннісні орієнтації. Релевантною, на наш погляд, є спрямованість соціометрична або децентрована, оскільки практичний психолог, орієнтований на себе, егоцентричний, не в змозі добре справлятися з роботою, яка вимагає спілкування і розуміння.

Практичний психолог, схильний до занурення у власні думки та переживання, як правило, неадекватно розуміє інших людей, не може дохідливо пояснювати клієнтам смисл та послідовність пропонованих ним дій або послуг.

Не менш важливим в соціально-психологічній компетентності практичного психолога є комунікативний компонент. Мета спілкування студентів у процесі навчання у ВНЗ полягає в передачі та обміні інформацією, розумінні та гармонізації себе, самоорганізації у професійній діяльності (самоствердженні), розумінні інших. Дуже важливо, щоб спілкування було не просто професійним, але і стало ефективним.

Ефективне спілкування цінне тим, що дає певний результат, тобто дійове. Забезпечення ефективного спілкування пов'язується з вирішенням трьох основних проблем:

1. Перцептивне сприйняття і розуміння іншої людини.
2. Комунікативна – обмін інформацією.
3. Інтерактивна – взаємодія.

В цілому результатом успішного спілкування майбутнього практичного психолога є комплексно-цілісна особиста освіта, яка включає знання та уміння, сформовані на основі особистісних якостей, професійної спрямованості і як єдине ціле, що визначає успіх у професійному спілкуванні. Але знання правил спілкування не завжди може допомогти у вирішенні проблем, які стосуються складнощів розуміння та спілкування людей одного з одним. Тут важливою є загальна орієнтація фахівця, його базові установки, система цінностей та спрямованість. Навряд чи можна очікувати якісної роботи з людьми від психолога з індивідуалістичними установками та прагматичною системою цінностей. Ці установки ускладнюють кооперативну поведінку психолога, викликають труднощі у тих випадках, коли потрібні спільні координовані зусилля декількох фахівців [2]

Велику роль у роботі практичного психолога відіграє культура взаємостосунків. З точки зору гуманістично орієнтованої психології при підготовці практичного психолога доцільно проводити професійний добір з людей здатних розуміти інших, уявити себе на їхньому місці. Здатні до децентрації люди легше координують свої думки і плани з думками, поглядами, планами, намірами інших людей, вони швидше розуміють проблеми своїх клієнтів. Розвиток даної здібності можливий завдяки тренінговим заняттям.

Отже визначимо деякі індивідуально-психологічні якості, уміння та навички, які на нашу думку є необхідними для підвищення соціально-психологічної компетентності майбутніх практичних психологів: контактність – оволодіння способами професійного спілкування, означає уміння майбутнього практичного психолога вступати в контакт зі співбесідниками; толерантність; товариськість – прагнення до спілкування (за цією ознакою студентів можна поділити на дуже, помірно товариських і нетовариських). Товариськість як якість особистості проявляється в пошуку контактів з іншими людьми, розширення кола знайомств. Нетовариськість може бути результатом несміливості, зниженої самооцінки, відсутності навичок спілкування, наслідком нанесених емоційних травм, бажанням уникнути контактів). Аффіліація – потреба в спілкуванні з колегами, підлеглими; альтруїзм – потреба у наданні безкорисливої допомоги іншим людям, або групі людей; неупередженість, об'єктивність у спілкуванні, достатній словниковий запас тощо.

Соціально-психологічна компетентність вимагає від фахівця певних професійних, організаторських умінь, якостей по відношенню до себе та до інших людей, морально-етичних якостей, ціннісних орієнтацій тощо.

Фундаментом підготовки майбутніх практичних психологів є навички професійного спілкування. На їхній основі формується характер фахівця, інтелектуальні, фахові та інші здібності. Добре відпрацьовані навички і корисні уміння дають можливість студентові – практичному психологу – в умовах вищого навчального закладу швидше орієнтуватися в новій життєвій ситуації, оволодіти новим матеріалом та видом професійної діяльності.

Література

1. Андронов Н. В. Умение разрабатывать психолого-педагогические рекомендации как компонент психологической компетентности учителя : автореф. дисс. … канд. психол. наук. – Казань, 2005. – 16 с.

2. Пашукова Т. И. Эгоцентризм: феноменология, закономерности формирования и коррекции. – Кировоград : Центрально-Украинское издательство, 2001 – 338 с.

3. Петровская Л. А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. – М. : Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.

УДК 378:519.6

О. С. ПОВІДАЙЧИК, М. М. ПОВІДАЙЧИК
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

ОСОБЛИВОСТІ РОЗРОБКИ ПРОГРАМНОГО НАВЧАЛЬНОГО КОМПЛЕКСУ ДЛЯ ДИСТАНЦІЙНОГО ВИВЧЕННЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН

Сьогодні дистанційне навчання (ДН) активно впроваджується в освітнє середовище, що можна пояснити низкою переваг цієї педагогічної системи. При цьому питання розробки та застосування програмних навчальних комплексів, які реалізують можливості найбільш ефективного і продуктивного функціонування навчального процесу в умовах ДН стає однією з найбільш актуальних освітніх проблем в сучасних умовах.

Варто відзначити, що сучасні інформаційні та комунікаційні системи значно розширюють комплекс освітніх послуг, а також дозволяють впроваджувати специфічні освітні технології, характерні для ДН. При цьому виникає необхідність детального вивчення теоретичних основ і практичного досвіду застосування подібних технологій.

Суттєвий внесок у розробку проблеми ДН в Україні зробили А. Андрєєв, В. Кухаренко, В. Капіцин, Б. Літовченко, Ю. Петруня, І. Ягнінський. Серед зарубіжних вчених варто відзначити К. Гаррі, Д. Кіга, Дж. Кірслі, Д. Стюарта, Д. Холберга. Деякі аспекти створення і запровадження електронних навчальних комплексів для ДН розглядають Ю. Богачков, Г. Молодих, Н. Сиротинко, Н. Твердохлєбова, П. Ухань та ін.

Розглянемо особливості розробки програмних навчальних комплексів для ДН природничих дисциплін. При цьому, під дистанційним навчанням будемо розуміти освітні послуги, які надаються широким верствам населення за допомогою спеціалізованого інформаційно-освітнього середовища на будь-якій відстані від навчального закладу. Інформаційно-освітнє середовище ДН – це організована сукупність традиційних і комп'ютерних навчальних технологій, систем мультимедіа, інформаційних ресурсів, системного апаратно-програмного та організаційно-методичного забезпечення, орієнтованого на задоволення освітніх потреб користувачів ДН [1].

Як зазначає М. Ізотов, визначальну роль в процесі ДН відіграють телекомунікаційні засоби, які забезпечують обмін навчально-методичними матеріалами та управлінської інформації в межах системи, надають можливість зворотного зв'язку між викладачем і студентом, а дидактичною основою ДН є технологія програмованого навчання [2].

Під програмованим навчанням розуміють процес управління засвоєнням навчального матеріалу за допомогою певного навчального засобу (ЕОМ, програмованого посібника та ін.). Ця теорія виникла на початку 50-х років XX століття, коли американський психолог Б. Скіннер запропонував підвищити ефективність управління засвоєнням навчального матеріалу, представивши його як логічну, послідовну програму подачі порцій інформації та їх контролю. Загалом, програмоване навчання є особливою, цілеспрямованою технологією організації навчального процесу. Воно ґрунтується на наявності точно окресленого обсягу знань, умінь і навичок, які слід засвоїти, і його розчленуванні на малі дози (порції, кадри), на сприйманні цих доз у строгій логічній послідовності.

Реалізація технології програмованого навчання передбачає дотримання певних принципів.

Першим принципом даної технології є визначена ієрархія керуючих пристроїв. Термін «ієрархія» означає ступінчату підпорядкованість частин у цілісному організмі (чи системі) при відносній самостійності цих частин. Принцип зворотного зв'язку випливає з кібернетичної теорії побудови і перетворення інформації (керуючих систем). Він вимагає циклічної системи управління навчальним процесом по кожній операції навчальної діяльності. При цьому, передбачається не тільки передача інформації від керуючого об'єкта до керованого (прямий зв'язок), але й передача інформації про стан керованого об'єкта керуючому (зворотний зв'язок). Третій принцип програмованого навчання передбачає подачу навчального матеріалу у вигляді покрокового технологічного процесу. Дотримання цього принципу дозволяє зрозуміти логіку навчальної програми. Принцип індивідуального темпу і управління навчанням виходить з того, що робота студентів з програмним комплексом є суто індивідуальною. Виникає природна вимога забезпечувати цілеспрямований інформаційний процес для кожного студента і надавати можливість просуватися в навчанні з тією швидкістю, яка є найбільш прийнятною для його пізнавальних сил [3].

Особливої уваги заслуговує дослідження методів розробки змісту і структури дидактичних матеріалів для дистанційного вивчення. Враховуючи різноманітність і складність навчальної інформації, інваріантність її змісту відносно форми представлення, найоптимальнішим методом під час створення програмного комплексу є моделювання. Це і знакове моделювання – представлення змісту інформації у вигляді знакової моделі за допомогою операторів, і використання формул логічних відношень, і подання змісту та структури навчальної інформації як деякого графа. Ми поділяємо думку низки вчених [3; 4], що найбільш зручним способом представлення навчальної інформації є використання графів.

Відзначимо, що при побудові графа його вершини представляються навчальними елементами, поняттями чи судженнями, а ребра – зв'язками між ними. Побудова графа розпочинається з визначення вихідного навчального елемента. Таким елементом вважається той, який у своєму описанні містить в узагальненому вигляді все невідоме, яке підлягає засвоєнню. Цей навчальний елемент розміщується на першому рівні графа. Кількість інших рівнів графа визначається чисельністю найбільш суттєвих ознак вихідного навчального елемента. Отже, кожен рівень графа включатиме тільки ті навчальні елементи, сукупність яких з найбільшою повнотою представить одну суттєву ознаку вихідного елемента.

Матеріал може бути викладено в лінійній або розгалуженій формах. За лінійної форми викладу матеріалу передбачається поділ навчальної інформації на малі дози, не складні для засвоєння. Кожна доза розрахована на активне реагування студента, а програма містить підказки або вказівки, які полегшують пошук правильної відповіді.

У програмних комплексах, побудованих на основі розгалуженої форми викладу матеріалу, його також ділять на дози. Відмінність розгалуженої системи від лінійної в тому, що в ній до кожного завдання дано кілька відповідей, а після засвоєння дози інформації треба вибрати правильну відповідь. За правильної відповіді студент переходить до засвоєння наступної дози, за неправильної – він додатково засвоює вивчену інформацію. Така система не дає змоги студенту просуватися далі, доки він не виконає завдання правильно. Головну увагу при цьому приділено не запобіганню помилкам, а їх роз'ясненню та контролю за засвоєнням матеріалу.

Описаний підхід було реалізовано нами у програмному комплексі «Генератор тестових завдань» на базі текстового редактора Microsoft Word на мові програмування Visual Basic for Application. Програма використовує файли-шаблони, що містять тестові завдання обчислювального характеру. Розглянемо приклад завдання навчального комплексу з курсу «Фінансовий аналіз». Кожен навчальний елемент (теоретичний матеріал, умова завдання, варіанти відповідей, правильне розв'язання) зберігається в окремому розділі документа-шаблона. У першому розділі представлений теоретичний матеріал за навчальними темами, приклади розв'язування задач, питання для самоконтролю. У другому розділі подані умови задач для розв'язування. Наприклад: «У банк вкладено *A* г. о. на *n* років під *p* складних річних відсотків. Обчислити накопичену суму за *n* років». В умові змінні *A, n, p* позначаються як об'єкти керування «форматований текст» – це дозволяє користувачу програмно за певним алгоритмом задавати числові значення для цих змінних. Так, згенероване завдання може мати, наприклад, такий вигляд: «У банк вкладено 2000 грн. на 5 років під 10 складних річних відсотків. Обчислити накопичену суму за 5 років».

У третьому розділі формується таблиця з варіантами відповідей, серед яких одна є правильною. Для нашого прикладу таблиця має такий вигляд:

А	Б	В	Г	Д
3000	2928,20	3221,02	2800	3543,12

Серед варіантів відповідей обчислюється правильна (В) за формулою $A_n = A_0 \cdot (1 + p/100)^n$ та 4 неправильні, у яких враховуються можливі помилки, які допускають студенти (обчислення за формулою простих відсотків, неправильні обчислення у формулах та ін.). Послідовність варіантів відповідей формується випадковим чином. Таблиця відповідей виводиться в залежності від форми тестового завдання (відкрита або закрита форма).

У четвертому розділі приводиться правильне розв'язання завдання. Для нашого прикладу воно має такий вигляд: «Обчислення проводимо за формулою $A_n = A_0 \cdot (1 + p/100)^n$. Отже, $A_5 = 2000 \cdot (1 + 10/100)^5 = 3221{,}02$. Відповідь: 3221,02». Розв'язання виводиться у режимі навчання у випадку, якщо була вибрана неправильна відповідь.

Інтерфейс системи дозволяє користувачу вивчати матеріал як з окремих тем, так і систематично по цілій дисципліні. В останньому випадку програма за допомогою тестових завдань контролює засвоєння матеріалу і рекомендує або не рекомендує до переходу до нової теми.

Таким чином, застосування програмних навчальних комплексів повністю змінює організаційно-педагогічні умови начальної діяльності. При цьому забезпечується актуалізація наявних, а також розширення і поглиблення нових знань; формування і відпрацювання необхідних професійних вмінь і навичок; організація самоконтролю за засвоєнням навчального матеріалу; формування здатності студентів оцінювати власні результати діяльності.

Література

1. Кухаренко В. М. Дистанційний навчальний процес : навчальний посібник / В. М. Кухаренко, Н. Г. Сиротинко, Г. С. Молодих, Н. Є. Твердохлєбова ; за ред. В. Ю. Бикова та В. М. Кухаренка. – К. : Міленіум, 2005. – 292 с.

2. Изотов М. И. Организация ученого процесса и ученого материала для дистанционной формы образования / М. И. Изотов. – М. : Сентябрь, 1998. – 231 с.

3. Найденова Н. Ю. Методы повышения эффективности управления познавательной деятельностью учащихся в условиях дистанционного обучения : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. Ю. Найденова. – М., 2005. – 110 с.

4. Лазарев В. Н. Вопросы организации дистанционного обучения в педагогическом вузе / В. Н. Лазарев // Социально-политический журнал. – Вып. 3. – 2007. – С. 26–29.

УДК 37.013

І. Є. ПОПОВИЧ
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

Питання підготовки висококваліфікованих фахівців для різних сфер професійної діяльності є надзвичайно актуальним на сьогоднішній день і досліджується багатьма вітчизняними вченими (І. Бех, О. Безпалько, А. Капська, В. Кравець, В. Кремень, Н. Ничкало, М. Фіцула, Н. Чепелєва та ін.). Слід підкреслити, що виховання освіченої, духовно багатої особистості передбачає вирішення багатьох проблем: 1) необхідно гармонізувати відносини людини з природою через знайомство з сучасною природничонауковою картиною світу і проблемами біосфери; 2) для адекватної соціалізації людині потрібно долучитися до існуючого полікультурного середовища через засвоєння основ світової культури, історії, права, філософії, культурології, економіки; 3) важливим освітнім завданням є включення людини в систему безперервної освіти.

У зв'язку з цим, особливої уваги вимагають питання підготовки викладачів вищої школи. Адже саме вони покликані забезпечити ефективну професійну підготовку фахівців, саме вони повинні бути трансляторами загальної і професійно-педагогічної культури. На нашу думку, в цьому плані цікавим і корисним може бути досвід зарубіжних країн, наприклад, Великої Британії. Деякі особливості досвіду підготовки викладачів вищої школи у Великій Британії проаналізуємо в даній статті.

У Великій Британії існують різні форми підготовки викладачів вищої школи [1; 2]. Це, насамперед, короткі початкові курси для молодих викладачів, які, зазвичай відбуваються в перший тиждень академічного року і тривають 3–4 дні. Іноді вони можуть проводитися перед самим початком навчального року. Такі курси в основному зосереджуються на лекціях, навчанні в невеликих групах, аналізі критеріїв оцінювання у вищій школі, іноді мають місце заняття в спеціалізованих лабораторіях. Деякі вищі навчальні заклади Великої Британії пропонують такі короткотермінові курси кілька разів упродовж навчального року.

Слід відзначити, що робота цих курсів є досить складною, оскільки часто їх відвідують викладачі різних дисциплін і різного рівня викладацького досвіду – від тих, які вперше почали викладати у ВНЗ і до тих, які вже мають незначний досвід викладацької роботи у вищому навчальному закладі, проте відчувають себе не дуже впевнено і бажають вдосконалити власну педагогічну майстерність.

Як форма підготовки молодих викладачів практикується також проведення сесій з ключових проблем викладання (в деяких ВНЗ вони відбуваються 3 рази в рік (упродовж 1 дня), в інших – частіше, або

рідше. Це може бути, наприклад, сесія, присвячена подачі лекційного матеріалу, або сесія з оцінювання знань студентів, забезпечення індивідуальної і самостійної роботи, формування навичок дослідницької діяльності викладача вищої школи. Досить поширеними є інтегровані курси, які продовжуються весь навчальний рік, зазвичай заняття проходять 1 раз в тиждень і забезпечуються командою досвідчених викладачів. На заняттях розглядаються в комплексі найрізноманітніші питання: базові уміння і навички викладача, унаочнення, наставництво, консультування, ведення ділової документації тощо.

До послуг викладачів є також різні програми навчання. Одні з них є практично орієнтованими, тобто зосереджені більше на практичній підготовці викладача, оволодіння ним практичними вміннями і навичками педагогічної діяльності. Центральною частиною деяких програм є розробка портфоліо, куди записуються всі досягнення викладача. Це допомагає адекватно здійснювати щорічну оцінку діяльності викладача, а самому викладачу дають можливість акумулювати досвід навчання. Цікавими і корисними є програми, орієнтовані на соціальну та емоційну підтримку викладача-початківця, які дозволяють йому здобути досвід спілкування з аудиторією, обрати правильну дистанцію, відповідати на запитання студентів тощо). Програми підтримки передбачають наставництво, консультації для молодих викладачів за місцем їх праці. Серед інших програм – програми, орієнтовані на забезпечення досвіду викладання, які передбачають ознайомлення молодих викладачів з найрізноманітнішими професійними ситуаціями, а також дослідницькі програми, які знайомлять з методологією і методами наукових досліджень, а також включають підготовку наукового проекту.

Досить популярними серед молодих викладачів є дистанційні курси (так зване «відкрите навчання»), яке передбачає велику ступінь самостійності викладача.

Варто зауважити, що частина курсів і програм є сертифікованими, тобто вони засвідчують отримання викладачем певної кваліфікації. Найбільш розповсюдженими є сертифікати для молодих викладачів, які «навчаються майбутній професії», вони видаються самими інститутами без зовнішньої акредитації. Оскільки єдиних вимог до них не існує, то вони можуть суттєво відрізнятися у різних вищих навчальних закладах, зокрема різною може бути тривалість навчання і обсяг засвоєного матеріалу. Водночас, асоціація з розвитку освіти (SEDA) запропонувала певну схему акредитації курсів, розробила їх стандарти і філософію. Безперечно, ці сертифікати є більш цінними і мають більшу вагу в освітньому просторі і суспільстві.

У багатьох вищих навчальних закладах Великої Британії пропонується чітка ієрархія курсів і, відповідно, офіційних документів, які засвідчують конкретну кваліфікацію викладача: сертифікат, диплом і ступінь магістра, диплом і ступінь доктора наук (PhD). Наприклад, програма Університету Центральної Англії має 3-рівневу ієрархію. Перші 3 модулі програми дають Сертифікат викладання у ВНЗ, наступні 2 модулі передбачають написання проекту для отримання диплому, третій рівень – написання дисертації і отримання ступеня магістра.

Важливо відзначити, що молоді викладачі дуже позитивно ставляться до можливості підвищити кваліфікацію і отримати відповідний сертифікат чи диплом, що, безперечно, буде сприяти їх подальшому професійному і кар'єрному зростанню. Вважаємо, що в Україні доцільно впроваджувати окремі ідеї досвіду Великої Британії щодо вдосконалення підготовки викладачів ВНЗ.

Література

1. Кузнецова Л. В. Педагогические основы подготовки преподавателя вуза в современной системе высшего образования Великой Британии, Шотландии, России : дисс. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Кузнецова Лилия Васильевна. – Ростов-на-Дону, 2000. – 136 с.

2. Smith M. Professional Education in Britain / M. Smith. – London : Allen and Unwin, 1995. – 114 p.

УДК 37.013.42

Л. І. РОМАНОВСЬКА
Хмельницький національний університет

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ВЗАЄМОДІЇ З СІМ'ЯМИ РІЗНОГО ТИПУ

Вступ. Сучасна ситуація в Україні (економічна криза, нагнітання соціальної та політичної напруженості, міжетнічні конфлікти, зростаюча матеріальна і соціальна поляризація суспільства тощо) загострила проблеми сім'ї. У значної частини сімей різко погіршилися умови реалізації основних соціальних і особистісних функцій, вони виявилися у складних життєвих обставинах.

Саме тому, одним з основних напрямів роботи соціальних служб є соціально-педагогічний супровід сім'ї, який передбачає здійснення системи комплексних заходів щодо тривалої допомоги членам сім'ї з метою її збереження, відновлення родинних стосунків, захисту і реалізації прав членів сім'ї у родині і прав сім'ї у суспільстві. Такий супровід також включає в себе довготривалу різноманітну допомогу неблагополучним сім'ям, що спрямована на створення умов для ліквідації або можливої компенсації причин неблагополуччя, на формування здатності сім'ї самостійно розв'язувати свої проблеми, виконувати функції, реалізовувати свій соціальний та виховний потенціал. З огляду на актуальність проблеми, виникає нагальна потреба підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з сім'ями різного типу.

Виклад основного матеріалу. Існує багато визначень поняття «сім'я», які розглядають її у теорії соціально-педагогічної роботи як соціальний інститут, малу група й систему взаємовідносин. Ми будемо розуміти під сім'єю соціально-педагогічний інститут та особливу соціальну систему, яка є підсистемою суспільства і включає в себе інші підсистеми (членів сім'ї); малу соціальну групу, первинний контактний колектив. Це дозволяє говорити про такі її ознаки, як шлюбні, міжпоколінні, кровні, встановлені зв'язки між членами сім'ї; родинні почуття, почуття безпеки, захищеності, любові, поваги; спільний побут і проживання членів сім'ї, наявність певних функцій у суспільстві (видів життєдіяльності сім'ї), прав сім'ї в суспільстві й прав членів сім'ї в родині, обов'язків членів сім'ї стосовно один одного та відповідальність перед суспільством за своїх членів [3]. Практика соціально-педагогічної роботи з сім'єю завжди спирається на конкретний тип сім'ї.

Одним із перших кроків на шляху якісного підвищення професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до взаємодії із сім'єю повинно стати розв'язання групи спеціальних завдань: поглиблення знань, формування умінь та навичок, необхідних в соціальному супроводі сімей, накопичення досвіду соціально-педагогічної роботи з цією категорією клієнтів. Для цього в зміст підготовки студентів потрібно включити деякі аспекти цієї діяльності, а саме:

– вивчення основних чинників, що впливають на стабільність сучасної сім'ї, а також технологій профілактики, що сприяють збереженню цієї стабільності;

– ознайомлення студентів із стратегією і тактикою сімейного (родинного) виховання, а також критеріями оцінки моделей родинного виховання;

– охарактеризувати технології супроводу соціальним педагогом сімей різних типів;

– охарактеризувати особливості виховання у сім'ї дітей, що мають обмежені можливості, особливі освітні потреби або схильність до різних проявів девіантної поведінки;

– ознайомити майбутніх соціальних педагогів з основними напрямами, формами та методами організації спільної соціально-орієнтованої та дозвіллєвої діяльності в сім'ях, як одного з чинників соціальної адаптації дитини [2].

Студенти повинні:

– знати: законодавчу та нормативну базу, а також державну політику щодо розвитку та підтримки сім'ї; основні чинники, що ведуть до дестабілізації сучасної сім'ї: родинні конфлікти, особистісні та родинні кризи, подружні зради, а також чинники, пов'язані з економічною нестабільністю, низьким рівнем виховного потенціалу батьків; різні підходи до класифікації взаємин дітей та батьків в сім'ї, технології діяльності соціального педагога по корекції не ефективних моделей родинного виховання, неконструктивних дитячо-батьківських відношень, а також методики запобігання міжособистісним та особистісним конфліктам; форми, методи та зміст діяльності по підвищенню виховного потенціалу батьків, методику контактної взаємодії з ними; технології організації індивідуальної роботи з дітьми, що виховуються в сім'ях різного типу і потребують особливої педагогічної уваги, у зв'язку з обмеженими можливостями здоров'я, наявністю особливих освітніх потреб, схильністю до різних проявів девіантної поведінки; порядок соціального супроводження та ефективної партнерської взаємодії батьків та соціальних працівників для забезпечення найкращих умов виховання та розвитку дітей; функції та взаємодію системи державних установ та закладів, які займаються питаннями захисту прав дітей [1];

– вміти: проводити комплекс діагностичних заходів, направлених на вивчення сімей різного типу; проектувати діяльність по підвищенню виховного потенціалу батьків, використовувати інтерактивні форми та методи проведення занять у курсі навчання батьків-вихователів; вивчати, узагальнювати та впроваджувати в умовах реальної педагогічної дійсності позитивний досвід родинного виховання; здійснювати соціальний супровід та індивідуальну роботу, направлену на корекцію і реабілітацію дітей, і що мають обмежені можливості здоров'я, особливі освітні потреби або схильність до проявів девіантної поведінки тощо.

Отже, окрім детально викладених вище складових змісту підготовки соціальних педагогів до роботи з прийомними сім'ями, такий фахівець, на нашу думку, повинен мати: позитивне відношення до діяльності, що визначається досить стійкими мотивами діяльності; адекватні вимоги до професійної діяльності, здібностей, проявів темпераменту; необхідні знання, уміння та навички тощо.

Ці та інші питання щодо роботи з сім'ями різного типу можуть частково розглядатися під час читання курсів «Соціальна педагогіка», «Технології соціально-педагогічної діяльності», «Профілактика сімейного насильства та торгівлі людьми», «Соціально-правовий захист особистості», «Соціально-педагогічна робота в закладах освіти», «Соціальний супровід сім'ї», «Педагогіка сімейного виховання» тощо.

Дотримання принципів системності, наступності, інтегративності, максимальне урахування міжпредметних та внутріпредметних перспективних й ретроспективних зв'язків при викладанні соціально-педагогічних дисциплін сприятиме не тільки розширенню теоретичних знань студентів, а й удосконаленню практичних умінь і навичок. Адже у молодого спеціаліста соціально-педагогічної сфери, особливо шкільного соціального педагога, ще у процесі навчання повинні бути сформовані уміння визначати коло ризиків, притаманних тому чи іншому типу сім'ї, «проблемне поле» конкретних сімей і на цій основі вибудовувати «дерево цілей» та правильно визначати зміст соціально-педагогічної роботи з усіма членами сім'ї, цілеспрямовано здійснювати психолого-педагогічну та правову просвіту батьків, обирати найбільш доцільні форми, методи та прийоми роботи з дітьми і дорослими членами сімей тощо.

Важливо є і те, що саме міждисциплінарна інтеграція змісту вищої педагогічної освіти у процесі підготовки майбутніх фахівців соціально-педагогічної сфери до роботи з різними категоріями сімей сприятиме формуванню цілісного уявлення про сім'ю та особливості взаємодії з нею. Даний підхід зумовлений передусім мультиаспектністю освітньо-виховного впливу сім'ї на розвиток і соціальне становлення особистості дитини, що вимагає системного застосування міждисциплінарної взаємодії в руслі впливу різних сфер існування сім'ї.

Серед найбільш ефективних шляхів реалізації даного завдання у процесі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів ми вбачаємо застосування інтерактивних методів навчання (лекція-бесіда, лекція-дискусія, лекція з розбором конкретних ситуацій, лекція-консультація, рольові ділові ігри, мозковий штурм, аналіз та прогнозування соціально-виховних ситуацій, тренінги тощо), розширення практичної складової професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів, залучення студентів до розробки та впровадження соціальних проектів, а також волонтерської діяльності.

Висновки. Таким чином, успішне здійснення соціально-педагогічної роботи з сім'ями вимагає від соціального педагога наявності мотиваційної орієнтації щодо соціально-педагогічної діяльності з сім'ями різних типів, володіння відповідними знаннями, гностичними, проектувальними, конструктивними, комунікативними та організаторськими уміннями. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до соціально-педагогічного супроводу сімей має здійснюватися з урахуванням державної сімейної політики, досвіду діяльності соціальних служб для молоді та застосуванням найефективніших форм і методів організації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах.

Вважаємо за необхідне наголосити на тому, що підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи з різними категоріями сімей повинна здійснюватися з урахуванням державної сімейної політики, регіональних реалій, актуальних проблем сучасних українських сімей, вітчизняного і зарубіжного досвіду соціально-педагогічної діяльності та із застосуванням найефективніших форм і методів організації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах.

Література

1. Сидоренко Ю. Сучасна українська сім'я як клієнт соціально-педагогічної роботи // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – 2003. – № 2. – С. 98–104.

2. Робота соціального педагога з різними категоріями неблагополучних сімей // Соціально-педагогічна робота з неблагополучною сім'єю : навч. посіб. / І. М. Трубавіна. – К. : ДЦССМ, 2003. – С. 46–115.

3. Соціальна педагогіка : навч. посіб. / за ред. А. Й. Капської. – К., 2000. – С. 181–205.

4. Технології соціально-педагогічної роботи : навч. посіб. / за заг. ред. А. Й. Капської. – К., 2000. – 372 с.

УДК 378.1

І. В. РЯБЕЦЬ
Національний університет «Києво-Могилянська академія»

ВИКОРИСТАННЯ КЕЙС-ТЕХНОЛОГІЇ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ЗВ'ЯЗКІВ З ГРОМАДСЬКІСТЮ У ВНЗ УКРАЇНИ

Актуальність дослідження. Соціальні, економічні зміни в сучасному житті зумовили появу на ринку праці фахівців із зв'язків з громадськістю. Постійне зростання вимог до професійної підготовки майбутніх фахівців вимагає використання сучасних освітніх технологій із метою теоретичного і методичного забезпечення навчальної діяльності студентів. Наразі відбувається практичне вдосконалення системи професійної підготовки, інтенсивний пошук та реалізація більш ефективних форм, методів, засобів і освітніх технологій професійного навчання. У цьому контексті результативними є використання кейс-технології, що спирається на суб'єктно-суб'єктний підхід, який є одним із основних концептів зміни сучасної освітньої парадигми.

Виклад основного матеріалу. Президент Всеукраїнської громадської організації «Українська ліга із зв'язків з громадськістю» А. Ротовський пише: «PR в Україні, …, – зовсім молода професійна сфера діяльності» (*переклад з російської наш – І. Р.)* [10, с. 15]. Поділяючи його думку, ми констатуємо необхідність готувати майбутніх фахівців до цього роду професійної діяльності.

Активізацію навчальної діяльності майбутніх фахівців у контексті їхньої професійної підготовки досліджували вітчизняні та зарубіжні науковці: Г. Амбросімова, М. Адамець, Ю. Бабанський, В. Бондар, Г. Балл, В. Давидов, І. Зязюн, П. Лузан, Н. Ничкало, В. Свистун, В. Ягупов та інші.

Саме на виклики часу зумовлено появу наукових досліджень, які висвітлюють різноманітні аспекти удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців із зв'язків з громадськістю. На сьогодні одним із провідних аспектів теорії соціальних комунікацій постає процес визначення головних функцій фахівців зв'язків з громадськістю. Матеріалом для дослідження цього питання стали праці Д. Богуша, С. Квіта, В. Королька, А. Куліша, О. Курбана, В. Мойсеєва, Г. Почепцова, В. Різуна, А. Ротовського, І. Слісаренка, Є. Тихомирової, О. Тодорової, Л. Шаяна [1; 2; 4–14] та інших.

Велику роль у процесі професійної підготовки у ВНЗ майбутніх фахівців із зв'язків з громадськістю відіграє один з методів активного навчання, а саме – кейс-технологія. Ширше вона відома як «аналіз конкретних ситуацій».

Кейс-технологія надає змогу наблизити процес навчання до реальної практичної діяльності майбутніх фахівців. В історії педагогіки ця технологія відома «метод ситуацій». Із 1908 р. в Гарвардській школі бізнесу «метод ситуацій» був методологічною основою навчання. «Такий підхід характерний і для емпіричної школи в управлінні, де досвіду надається більше значення, ніж науковим методам. Цей метод передбачає розгляд виробничих, управлінських та інших ситуацій, складних конфліктних випадків, проблемних ситуацій, інцидентів у процесі вивчення навчального матеріалу» [3, с. 128].

У процесі професійної підготовки у ВНЗ майбутніх фахівців із зв'язків з громадськістю домінантного значення набуває використання кейс-технології. Тому, що використання методу аналізу конкретних ситуацій дає змогу поглибити знання із навчального модулю, встановити зв'язок теорії та практики, ефективно формувати комунікативні якості, розвивати аналітичні здібності, сприяти вихованню високого рівня суб'єктності, приймати креативні рішення у нетипових або непередбачуваних ситуаціях.

У процесі впровадження кейс-технології при професійній підготовці у ВНЗ майбутніх фахівців із зв'язків з громадськістю ми вважаємо, що слід спиратися на розробку провідних вітчизняних науковців. Дидактичний аспект кейс-технології ґрунтовно розроблено сучасним педагогом Галина Ковальчук (КНЕУ) для активізації навчання в економічній освіті у ВНЗ. У своїй науковій розвідці вона розмежовує кейс-технологію на «метод випадків» (INCIDENT METHOD) та «метод ситуацій» (CASE METHOD) (див. табл. 1) [3, с. 130].

Таблиця 1

Різниця між методами «випадків» та «ситуацій»

Метод випадків (INCIDENT METHOD)	*Метод ситуацій (CASE METHOD)*
1. Обсяг опису не може перевищувати 1 сторінки машинописного тексту	1. Обсяг опису може досягати кількохсот сторінок машинописного тексту
2. Опис не містить потрібних для збагачення знань про дану проблему рекомендацій та доповнень із літератури, нормативних актів, інструкцій тощо	2. Рекомендований перелік літератури, тематично пов'язаної з проблемою, що розглядається, різні джерела додаткової інформації
3. Найчастіше опис є інтерпретацією власного досвіду (обробкою проведених занять)	3. Найчастіше під час заняття використовуються опис подій з практичної діяльності та документи
4. Опис студенти отримують і аналізують на занятті, яке тематично пов'язане зі змістом опису	4. Опис студенти отримують за кілька днів перед заняттям і аналізують у позааудиторний час самостійно
5. Під час аналізу опису студенти можуть задавати додаткові питання, відповідно до яких викладач надає додаткову інформацію	5. Під час занять, проведених таким методом, не застосовуються додаткові питання для студентів та додаткова інформація для викладача

Висновки. У процесі реалізації принципів Болонської Декларації виникає суттєва потреба у запровадженні сучасних освітніх технологій у ВНЗ України для ефективної підготовки фахівців взагалі та майбутніх фахівців із зв'язків з громадськістю зокрема.

У низці сучасних освітніх технологій важливу роль відіграє кейс-технологія. Вона дає змогу: інтегрувати всіх предметів професійного спрямування відносно кінцевих цілей навчально-виховного процесу у ВНЗ; поєднати абстрактність кожної окремої дисципліни з конкретними завданнями для професійної підготовки фахівця, у вирішенні яких йому необхідно комплексно враховувати відомості з різних дисциплін; об'єднати індивідуальний характер засвоєння навчального матеріалу й колективним характером діяльності різних фахівців у процесі вирішення спільного завдання в реальній ситуації; зняти суперечність між теоретичним аспектом навчального матеріалу та предметно-практичним характером діяльності майбутнього фахівця.

Сучасна кейс-технологія посідає чільне місце у професійній підготовці майбутніх фахівців із зв'язків з громадськістю у ВНЗ України передбачає розгляд виробничих, управлінських та інших ситуацій, складних конфліктних випадків, проблемних ситуацій, інцидентів у процесі вивчення навчального матеріалу.

Наша наукова розвідка виконується відповідно до науково-дослідної теми: «Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх фахівців у системі вищої освіти України» (реєстраційний номер 0111U005848), що розробляється на кафедрі зв'язків з громадськістю, психології та педагогіки Національного університету «Києво-Могилянська академія».

Література

1. Богуш Д. Український PR-словник / Денис Богуш. – К. : Самміт-книга, 2011. – 64 с.

2. Квіт С. Масові комунікації : підруч. для студ. вищ. навч. закл. / С. Квіт ; Національний ун-т «Києво-Могилянська академія». – К. : Києво-Могилянська академія, 2008. – 206 с.

3. Ковальчук Г. О. Активізація навчання в економічній освіті : навч. посібник / Г. О. Ковальчук ; Київський національний економічний ун-т. – 2. вид., доп. – К. : КНЕУ, 2003. – 298 с.

4. Королько В. Г. Зв'язки з громадськістю. Наукові основи, методика, практика / В. Г. Королько, О. В. Некрасова. – К. : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2009. – 831 с.

5. Куліш А. Вибори, агітація, медіа : практичні поради керівникам виборчих штабів / А. Куліш, Н. Самолевська. – К. : Незадежна громадська PR-мережа України, [2006]. – 268 с.

6. Курбан О. В. Діагностика та моделювання PR-процесів : монографія / О. В. Курбан. – К. : Українська конфедерація журналістів, 2012. – 160 с.

7. Мойсеєв В. А. Паблік рілейшнз : навчальний посібник / В. А. Мойсеєв. – К. : Академвидав, 2007. – 223 с. – (Альма-матер).

8. Почепцов Г. Г. Паблік рилейшнз : навч. посіб. / Г. Г. Почепцов. – 2-е вид., виправ. і доп. – К. : Знання, 2004. – 373 с.

9. Різун В. В. Теорія масової комунікації : підруч. для студ. галузі 0303 «журналістика та інформація» / В. В. Різун. – К. : Видавничий центр «Просвіта», 2008. – 260 с.

10. Ротовский А. А. Системный PR / А. А. Ротовский. – Днепропетровск, 2006. – 256 с.

11. Слісаренко І. Паблік рилейшнз у системі комунікації та управління : навч. посіб. для студ. вищих навч. закладів / І. Ю. Слісаренко ; Міжрегіональна Академія управління персоналом (МАУП). – К. : МАУП, 2001. – 104 с. – Бібліогр. : с. 99–101.

12. Тихомирова Є. Б. PR-формування відкритого суспільства [Текст] / Є. Б. Тихомирова. – К. : Науково-видавничий центр «Наша культура і наука», 2003. – 198 с.

13. Тодорова О. PR в цифровую эру. Искусство коммуникаций / Оксана Тодорова. – К. : Huss, 2012. – 239 с.

14. Шаян Л. П. PRо Суспільні комунікації / Леонід Шаян. – К. : Група Компаній «Динаміка», 2008. – 174 с.

УДК 378

М. В. САВЧИН
Дрогобицький державний педагогічний університет

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ СТВОРЕННЯ ТА РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОГРАМИ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Діяльність педагога є не просто професією, але й покликанням душі, яке допоможе забезпечити мотивацію цієї діяльності. В освітньому процесі в педагогічному університеті предметом вивчення постає не абстрактна особистість, а особистість, яка живе в певному суспільстві, специфіка її свідомості, зумовлена історичними, біографічними обставинами її життя, життєвою позицією, національною, професійною приналежністю, віком, статтю. Особистість – це цілісна психологічна структура, яка формується в процесі життя на основі засвоєння нею духовних та моральних ідеалів, суспільних форм свідомості і поведінки. Саме ці особливості й зумовлюють Я особистості і саме вони мають стати основою для здійснення розвивальних впливів.

У складанні програми особистісного розвитку майбутнього педагога вихідним методологічним положенням є орієнтація на здорову особистість, на її духовні та конструктивні сторони [1; 2]. Насамперед, така особистість володіє сильним, цілісним, не розколотим Я, в якому гармонійно поєднане індивідуально-неповторне та загальнолюдське. Особистість із сильним Я – розумна, мудра, досвідчена, щаслива. Вона конструктивно рефлексує та трансцендентує, контролює себе, прогнозує, діагностує, планує, регулює свою активність, коректує та моделює свою діяльність та поведінку, володіє свободою та відповідальністю. Їй притаманні стани безпристрасності, безмовності, чесноти. Така особистість поповнює сили в духовній сфері, в такий спосіб долає свою слабкість, немочі, духовні та психічні травми.

Другим методологічним положенням є орієнтація на здоровий спосіб життя, здоровий життєвий стиль майбутнього педагога, що впливає не лише на власне благополуччя особистості, а й сприяє позитивним змінам оточення, соціальної і культурної ситуації. Така особистість ставить собі важливі життєві цілі, творить любов, добро, свободу та відповідальність, планує, організовує виконання завдань, організовує час життя. Вона творить своє життя, свої обставини, а не пристосовується до умов життя, перетворює їх чи навіть створює нові, активна в ситуаціях невизначеності, знаходить цінності в житті, у світі, осмислює життя, проявляє життєстійкість у складних і критичних ситуаціях, активно спілкується, встановлює контакти, підтримує стосунки, забезпечує спільну діяльність.

Третє методологічне положення стосується змісту викладання психологічних дисциплін та викладача психології. Успішність процесу розвитку особистості педагога залежить від міри зверненості викладання психологічних дисциплін (загальної психології, соціальної, вікової та педагогічної психології) до особистості студента, орієнтації на особистісний компонент підготовки. Специфіка роботи викладача психолога, на відміну від академічного психолога, що працює в науково-дослідних установах полягає у використанні своєї особистості в якості засобу праці. Студентам-педагогам необхідна допомога досвідченого викладача. Ця допомога може виявлятися в різних формах: в корекції особистісних якостей, в розвитку професійних умінь, навичок, зокрема, необхідних у майбутньому для його особистісної взаємодії з

учнями. При цьому найголовніше полягає в тому, щоб створити умови, ситуації, які дозволяють формувати і розвивати готовність особистості до здійснення професійної діяльності.

Професійний розвиток особистості майбутнього педагога необхідно розглядати із позицій системного підходу. Системними якостями особистості виступають «властивості» професіонала, які є професійно важливими, забезпечують нормативну ефективність і є соціально значущими для педагогічної професії педагога (забезпечують певний соціально й професійно прийнятний тип поведінки і стосунків).

Суб'єктний підхід є парадигмальним для забезпечення розвитку особистості майбутнього педагога. Специфіка суб'єктного підходу у контексті розвитку Я педагога пов'язана не з егоцентризмом, не з самоставленням, не зі здатністю до рефлексії, і навіть не з проявом активності, ініціативи та відповідальності, а перш за все зі здатністю до примирення різного роду суперечностей свого внутрішнього світу.

У руслі нашої проблеми є також важливими є акмеологічний підхід. Відомо, що предметом акмеології є закономірності саморозвитку особистості, чинники досягнення вершин професіоналізму, стимулів самовиховання, самоосвіти, самовдосконалення.

Не менш важливою є методологія синергетичного підходу. Застосування його в процесі підготовки майбутніх педагогів зумовлена тим, що практична діяльність фахівця є досить складною та різновекторною, що потребує від особистості студента мобілізації його внутрішніх ресурсів та постійної самоорганізації.

Важливими принципами психологічного керування особистісним розвитком студента-педагога є: 1) принцип комплексності психологічного керування, який можна розглядати як сукупність психолого-педагогічних впливів; 2) принцип єдності діагностики, розвитку і корекції; 3) принцип особистісного підходу, що передбачає підхід до студента як цілісної особистості з урахуванням всієї її складності та проблематики і всіх її індивідуальних особливостей; 4) принцип діяльнісного підходу, згідно якого особистість виявляється і формується у процесі діяльності. Дотримання цього принципу є надзвичайно важливим у процесі розвитку особистості майбутнього педагога; 5) ієрархічний принцип психологічного керування, полягає в тому, що основним змістом цієї роботи є створення зони найближчого розвитку особистості та діяльності студента. Відтак, психологічне керування особистісним розвитком майбутнього педагога повинно будуватися як цілеспрямоване формування психологічних новоутворень, що становлять сутнісну характеристику віку та відповідати етапу професійного становлення; 6) подолання причин та джерел відхилень у психічному та особистісному розвитку студента.

У реалізації програми важливо задіяти механізм рефлексії, завдяки якому у студента відбувається активне осмислення і переосмислення, процес самопізнання і саморозуміння окремих змістів своєї самосвідомості, цінностей, ідеалів та напрямів, а також їх інтерпретації і трансформації. Для вирішення завдань особистісного розвитку досить високо ефективними виявилися творчі завдання і ситуації моделювання, проблемні методи, асоціативні методи, тренінги, ділові і сюжетні і рольові ігри, що використовувалися в процесі аудиторних занять і під час практики як інтеграційної форми перетворення знань в особистісні настанови і конкретні навички роботи педагога.

Включення в освітній процес у вищій педагогічній школі розроблених розвивальних і суб'єктно зорієнтованих технологій дозволяє зовнішню дію здійснювати цілеспрямовано та ефективно, формуючи і розвиваючи як особистість у цілому, так і її професійно-важливі якості, опанувати значущими для педагогічної діяльності станами. У цьому випадку освітній процес спрямовується безпосередньо до особистості студента як майбутнього суб'єкта професійної діяльності, розвиваючи її, забезпечуючи перспективність і постійне вдосконалення.

Література

1. Савчин М. В. Духовна парадигма психології / Монографія // Наукове видання Серія «Монограф», спільний проект із ВЦ «Академвидав». – Київ. – 247 с.

2. Савчин М. В. Методологеми психології / Монографія // Наукове видання Серія «Монограф», спільний проект із ВЦ «Академвидав». – Київ. – 221 с.

УДК 37.018

Л. Ю. СІДУН, О. Я. СТОЙКА
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

ПСИХОЛОГО–ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У США

Питання вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців плідно досліджуються вітчизняними вченими (І. Зязюн, А. Капська, В. Кремінь, Н. Ничкало, Г. Терещук та ін.). Більш глибокого вивчення, на нашу думку, вимагає досвід професійної підготовки фахівців за рубежем, зокрема США, де є вагомі здобутки в цьому плані. Відомо, що серед кращих вищих навчальних закладів світу чільне місце посідають саме університети США.

Аналіз наукової літератури [1; 2] свідчить, що, починаючи з 80-90-х років XIX ст. американські вищі навчальні заклади стали запроваджувати елективну систему формування навчальних програм. З цього часу вона неодноразово підлягала трансформації, проте й до сьогодні є елективно-детермінованою і

називається системою керованої і контрольованої факультативності. Дана система дозволяє студентам самостійно добирати дисципліни для вивчення із переліку розроблених ВНЗ навчальних курсів. Всі курси поділяються на обов'язкові та факультативні, причому навчальний заклад самостійно обирає кількість обов'язкових курсів для отримання певного ступеню, частина з яких повинна бути вивчена в повному обсязі. Співвідношення між обов'язковими і факультативними курсами може варіювати в залежності від традицій чи спрямування навчального закладу. Окрім цього, в програму можуть бути включені не тільки курси, пропоновані факультетом, які студент обрав у якості основного, а й курси, які викладаються на інших факультетах. В результаті, індивідуальні навчальні програми американських студентів одного й того ж факультету сильно відрізняються між собою. З цієї ж причини в американських ВНЗ не передбачається формування студентських груп, а ті, які створені для вивчення певної програми чи курсу, є нестабільними.

Зміст освіти включає в себе фундаментальні знання і спеціалізацію. Фундаментальні знання є основною складовою навчального плану першого ступеню університету чи академічного коледжу. Вони, як правило, забезпечуються до початку спеціалізації. Вивчення фундаментальних дисциплін базується на таких принципах: принцип «ядра», вибірковий і елективний. Принцип ядра передбачає вивчення основних предметів, які надають широкі фундаментальні знання. За принципом вибірковості студент самостійно складає свою індивідуальну програму і вибирає фундаментальні дисципліни. Принцип елективності вимагає вивчення певної кількості предметів із пропонованих вузом, які є основними. Елективна система навчальних програм визначає певні особливості організації навчального процесу, які також обумовлені способом життя американців. Навчальний процес у вузах США базується на кредитній системі, яка вперше була запропонована президентом Гарвардського університету у 1869 році для порівняння між собою різних предметів. У кінці XIX століття кредитна система була запроваджена майже у всіх американських вузах. В її основі лежить оцінка часу, витраченого студентом на вивчення курсу. Ця оцінка базується на модульній концепції навчальної дисципліни, що передбачає розподіл змісту навчання на структурні елементи (модулі). Курсом вважається не тільки набір лекцій і семінарів, а також і лабораторні заняття, самостійні дослідження, стажування, виконання домашніх завдань, реалізація індивідуальних і групових проектів та ін.

Курс, розрахований на 1 семестр та передбачає 2 аудиторні заняття на тиждень по 50 хв. еквівалентний 3–4 кредитам (1 кредит дорівнює 40 год. навчального навантаження). Типова програма на отримання ступеня бакалавра оцінюється у 140 кредитів, а магістерська програма – 48 кредитів. Отримані студентом кредити не вказують на рівень його знань, а лише на структуру процесу навчання. Незважаючи на деякі негативні моменти, кредитна система є широко розповсюдженою в американській системі освіти. Елективні програми передбачають достатню свободу в складанні навчального режиму, плануванні певної роботи тощо. Відповідно до цієї системи студент зобов'язаний набрати певну кількість кредитів для отримання того чи іншого ступеня, при цьому не повинен слідувати визначеному плану навчання.

У зв'язку з високим рівнем мобільності американців, вищими навчальними закладами розроблена система конвертації навчальних курсів, за допомогою якої студенти легко переводяться з одного вузу в інший. Студент представляє документ, в якому подається перелік і обсяг вивчених дисциплін, які зараховуються в новому навчальному закладі і продовжує навчання (з будь-якими перервами в часі). На жаль, в Україні до сьогодні не розроблено подібної системи, а тому переведення до іншого навчального закладу зазвичай супроводжується значними труднощами, чи взагалі неможливе.

У другій половині минулого століття у навчальному процесі відбулося чимало змін. США постійно модернізують освітню систему, щоб вона відповідала останнім досягненням науково-технічного прогресу. Значна частина традиційних лекцій і семінарів поступово була замінена більш активними видами самостійної роботи. В результаті цього трансформувався характер аудиторних і позааудиторних занять. Якщо раніше лекції та семінари розглядалися як головний засіб передачі інформації, то сьогодні їх головною метою є розвиток інтересу студентів до дисципліни, ознайомлення з її основними принципами і визначення основних напрямків самостійної роботи. В той же час позааудиторні заняття, які раніше відігравали допоміжну роль при підготовці до лекцій та семінарів, сьогодні розглядаються як основна форма навчального процесу. У зв'язку з цим, у багатьох американських ВНЗ змінилося співвідношення між часом, відведеним на аудиторне навчання і самостійну роботу з 1:2 на 1:3. У середньому студент Гарварду проводить не більше 12 годин на тиждень в аудиторії, а український студент – від 15 до 20 годин.

Стрімко зріс обсяг наукової інформації, який змінив суть лекцій. Переважно інформаційний матеріал став доповнюватися науково-методичними, науково-організаційними та світоглядними аспектами. У процесі навчання також з'явився новий вид практичної роботи в навчально-дослідницькій лабораторії, де студенти виконують завдання, необхідні для розуміння основних принципів і методів наукової дисципліни. Найбільш здібні студенти залучаються до виконання складних проектів у дослідницьких лабораторіях, і дана практика успішно підтримується спеціальними програмами Національного наукового фонду.

Значні зміни відбулися у способах і формах навчання. Процес комп'ютеризації американської вищої школи розвивався більш швидкими темпами, ніж у інших розвинутих країнах. США завжди були світовими лідерами з наукових досліджень і технічних розробок, а також їх практичного впровадження. Так, у Каліфорнійському технологічному інституті ще в 1950-х роках був максимально забезпечений доступ студентів до комп'ютерів. Термінали були встановлені не тільки в обчислювальному центрі вузу, його лабораторіях чи кабінетах, а також і в гуртожитках. На початку XXI століття в більшості ВНЗ кожна аудиторія в навчальному корпусі і кімната гуртожитку обладнані комп'ютерною технікою з виходом у

Інтернет. За допомогою електронного зв'язку студенти мають доступ до каталогів багатьох університетських бібліотек країни.

Змінився характер комунікації між студентами і викладачами. Електронна пошта та Інтернет часто замінюють традиційну форму спілкування. В аудиторіях на спеціальних телеекранах сьогодні можна відтворювати лекції викладачів з інших вузів. У провідних університетах США єдина оптоволоконна відеосистема пов'язує між собою десятки, а іноді сотні аудиторій. Вона дозволяє демонструвати не тільки презентації навчального матеріалу, а й надає можливість читати інтерактивні лекції. Так, програма «Partnerships Through Telecommunications» (співробітництво через телекомунікації), де партнерами виступали Каліфорнійський державний університет, Каліфорнійська рада вищої освіти та Hewlett Packard Corporation, забезпечувала протягом навчального року щоденний (з 8-ї до 10-ї години) доступ до університетських лекцій за допомогою інтерактивних методик у прямому ефірі, метою яких було здобуття ступеня магістра з інформатики для працівників заводу.

Безперечно, традиційні методи навчання не втратили своєї актуальності, а лише доповнені інформаційними технологіями. Наприклад, американські підручники сьогодні випускаються з великою кількістю додаткового матеріалу, ілюстраціями, графіками, слайдами комп'ютеризованими тестами, CD-дисками, на яких розміщені відеофрагменти, рольові ігри, опитувальники для самоперевірки тощо. На першій сторінці сучасного посібника, як правило, знаходиться індивідуальний код, який надає доступ до спеціальної Інтернет-сторінки додаткових навчальних матеріалів і вони постійно оновлюються.

У зв'язку з комп'ютеризацією вищої освіти змінилися й форми навчання. В американських ВНЗ навчання відбувається на денній і заочній формах, які запроваджено ще в 1830 році у вигляді комерційних кореспондентських курсів. На початку заочне навчання здійснювалося шляхом листування, а пізніше – за допомогою аудіо і відеотехніки, факсимільного зв'язку, Інтернету. На початку XXI століття заочне навчання у США означає або дистанційне, або заочне навчання з обов'язковими дистанційними елементами.

На сьогодні більше половини всіх ВНЗ США, на відміну від України, пропонують навчання за дистанційною формою. Дистанційну освіту запроваджено у вищих навчальних закладах різних рівнів, починаючи з провідних університетів і закінчуючи неакредитованими навчальними закладами. Провідні університети досить скептично відносяться до дистанційного навчання. Це є зрозумілим, оскільки усталені традиції кожного з них, які відображені в сформованих навчальних програмах і особливостях навчально-виховного процесу, не можуть передбачати легкої модернізації і швидких кардинальних змін. Вищим рівнем впровадження інформаційних технологій в навчальний процес є створення віртуальних начальних закладів. На початку XXI століття у Сполучених Штатах функціонує чимало акредитованих віртуальних університетів, першим з яких був Міжнародний університет Джонса. Тривалий час Американська асоціація університетських викладачів заперечувала законність створення даного вузу, керуючись тим, що дистанційна освіта не може займати таке положення у вищій школі як традиційна. Проте університет був акредитований і це сприяло створенню у США інших віртуальних навчальних закладів, які на сьогодні пропонують програми різних рівнів, включаючи постбакалаврат.

Таким чином, очевидно, що американська вища школа бачить у дистанційному навчанні більше переваг, ніж недоліків. Перш за все, воно позитивно впливає на її функціонування. Дистанційна освіта збільшує чисельність студентів, кількість навчальних програм і курсів, забезпечує доступ до віртуальних аудиторій; також дистанційне навчання дозволяє знизити витрати в розрахунку на одного студента, розширює доступ до вищої освіти і найбільш повно задовольняє вимоги місцевих ринків праці. Таким чином, дистанційне навчання разом з іншими інноваційними технологіями забезпечує ефективність професійної підготовки фахівців у США.

Література

1. Каверина Э. Ю. Тенденции развития высшего образования США : дисс. … канд. пед. наук : 08.00.14 / Э. Ю. Каверина – М., 2007. – 246 с.

2. American Higher Education Transformed, 1940-2005 : documenting the national discourse / [ed. by W. Smith, T. Bender]. – MD, Baltimore : John Hopkins University Press, 2008. – 523 p.

УДК 378.14:37.06

Н. В. ХВОРОСТОВСЬКА, Н. В. ЗЕЛЕНКО
Хмельницький національний університет

РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Проблема підготовки учителя посідає одне з центральних місць у педагогіці вищої школи та педагогічній психології. Суттєвим внеском у розробку проблем професійної підготовки учителя є дослідження, що стосуються структури педагогічної діяльності (Н. В. Кузьміна [1], М. А. Половнікова, О. І. Щербаков [2] та ін.), педагогічних умінь та навичок (О. О. Абдуліна, М. Д. Левітов, Н. А. Менчинська, О. І. Міщенко, О. В. Скрипченко, В. О. Сластьонін та ін.), педагогічних здібностей (Ф. Н. Гоноболін,

Є. С. Клімов, Н. В. Кузьміна, О. О. Леонтьєв [3] та ін.), педагогічної майстерності та педагогічного такту (І. А. Зязюн, І. О. Синиця, М. В. Страхов та ін.), формування особистості майбутнього учителя та його професійних якостей (Ф. Н. Гоноболін, Д. Ф. Ніколенко, В. О. Сластьонін та ін.).

Особлива роль у розв'язанні проблеми якісної фахової належить комунікативним умінням майбутніх учителів. У сучасних умовах формування комунікативних умінь майбутніх учителів у вищому навчальному закладі є предметом багатьох досліджень. У своїх працях зокрема О. С. Березюк, І. Ю. Бруслова, А. І. Годлевська, М. О. Коць, Г. М. Мешко, І. В. Сипченко, В. В. Каплінський [4] та інші розглядають умови та шляхи формування комунікативних умінь майбутніх учителів під час навчально-виховного процесу. Науковці М. П. Васильєва [5], Н. М. Стрельнікова, В. Є. Штифурак та інші обґрунтовують комунікативні уміння як складову культури спілкування майбутніх учителів. Дослідженню психологічних аспектів формування комунікативних умінь майбутніх фахівців присвячено роботи В. М. Галузяка, В. О. Киричука, О. М. Коропецької, М. В. Тоби та інших. У роботах М. М. Ісаєнко, В. А. Кручек, В. П. Наумова визначено шляхи вдосконалення комунікативних умінь майбутніх фахівців у різних галузях.

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. Актуальність окресленої проблеми, її недостатня теоретична розробленість і практичне значення, визначені суперечності зумовили вибір теми дослідження.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка педагогічної технології розвитку комунікативних умінь майбутнього учителя в процесі вивчення педагогічних дисциплін.

В ході дослідження нами з'ясовано, що комунікативні уміння це – інтегрована властивість особистості, яка базується на вольових якостях та характерологічних рисах, здібностях, основою яких є раніше отримані знання та навички спілкування.

Класифікувати комунікативні уміння майбутнього учителя доцільно за трьома компонентами:

– орієнтовний компонент комунікативних умінь (уміння визначати характер учня, його настрій; уміння читати експресію поведінки партнерів по спілкуванню, вірно, її тлумачити; уміння орієнтуватися у стосунках з учнями і між ними, тобто в співвідношенні свого і їх статевого, вікового і рольового статусів – в ступені близькості і в мірі довіри; уміння орієнтуватися в ситуації індивідуального спілкування з учнями);

– діяльнісний компонент комунікативних умінь (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 студенту ідей, знань, навичок, прийомів; уміння використовувати невербальні засоби комунікації (жести, міміку, пантоміміку), паралінгвістичну та екстралінгвістичну систему знаків);

– прогностичний компонент комунікативних умінь (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).

Визначено, що ефективність розвитку комунікативних умінь майбутнього учителя передбачає дотримання таких педагогічних умов:

– усвідомлення студентами значущості комунікативних умінь як складової професійної підготовки майбутнього учителя;

– контекстна зорієнтованість змісту педагогічних дисциплін (передбачає розвиток певних особливостей мислення і мовлення;

– формування у студентів соціальних установок і комунікативних умінь, розуміння значущості мовного етикету;

– формування у студентів потреби у комунікативному самовдосконаленні).

Дослідженням встановлено, що змодельована технологія розвитку комунікативних умінь майбутнього учителя в процесі вивчення педагогічних дисциплін має містити такі компоненти: концептуальна основа; зміст освіти; процесуальна частина; програмно-методичне забезпечення. До концептуальної основи віднесено: цільові настанови, орієнтації; компоненти здібностей учителя; групи комунікативних умінь. Зміст освіти полягає: у групах задач та шляхах розвитку комунікативних умінь майбутнього учителя. Процесуальна частина включає: види, форми і методи навчання; алгоритм розв'язання комунікативної ситуації. До програмно-методичного забезпечення віднесено: робочі програми та тематичні плани педагогічних дисциплін; навчальні та методичні посібники; наочні та технічні засоби навчання; діагностичний інструментарій.

Експериментальна перевірка ефективності педагогічної технології розвитку комунікативних умінь майбутнього учителя в процесі вивчення педагогічних дисциплін доводить, що відбулися статистично значущі зміни у структурних компонентах і рівнях розвитку комунікативних умінь майбутніх учителів експериментальної групи: суттєво збільшився відсоток студентів з високим (з 11% до 41,6%) і середнім (з 46,7% до 51,8%) рівнями комунікативних умінь, і, відповідно, зменшилась кількість студентів з низьким рівнем (з 42,3% до 6,6%).

Експериментальне дослідження дає можливість запропонувати комплекс методичних рекомендацій, спрямованих на підвищення розвитку комунікативних умінь майбутнього учителя в сучасних умовах і на перспективу. Використання рекомендацій підвищить якість спілкування студентів під час проведення

навчальних занять. Напрямами подальших досліджень можуть бути: удосконалення умінь і навичок спілкування студентів під час практики в школах; інформаційно-педагогічне забезпечення вдосконалення комунікативних умінь і навичок майбутніх учителів; педагогічне керівництво формуванням комунікативних умінь майбутніх учителів.

Література

1. Кузьмина Н. В. Психологическая структура деятельности учителя / Н. В. Кузьмина, Н. В. Кухарев. – Гомель : Изд-во Гомел. гос. ун-та, 1996. – 57 с.
2. Щербаков А. И. Психолого-педагогическая подготовка учителя-воспитателя и пути ее оптимизации в высшей школе / А. И. Щербаков // Проблемы совершенствования психолого-педагогической подготовки учителя : межвуз. сб. науч. тр. / Ленингр. гос. пед. ун-т ; под ред. А. И. Щербакова. – Л., 1980. – С. 3–46.
3. Леонтьев А. А. Педагогическое общение / А. А. Леонтьев. – М. : Знание, 1979. – 48 с.
4. Каплинский В. В. Формирование коммуникативных умений будущих учителей на основе проблемных педагогических ситуаций : автореф. дис. … канд. пед. наук / В. В. Каплинский. – К., 1993. – 24 с.
5. Васильева М. П. Формирование коммуникативных умений как компонента педагогической культуры будущего учителя : дисс. … канд. пед. наук : 13.00.01 / М. П. Васильева. – Х., 1996. – 181 с.

УДК 378.0011.3.

Г. Г. ЦВЄТКОВА
Донбаський державний педагогічний університет

РЕФЛЕКСИВНИЙ ЕТАП ТЕХНОЛОГІЇ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ВИКЛАДАЧІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Сучасний етап соціально-економічного й політичного розвитку суспільства, що характеризується мегадинамічністю й невпинними пошуками істинних буттєвих сенсів, вимагає відповідної зорієнтованості свідомості людини як креативної істоти. Здійснюючи кожен наступний акт творення й самостворення, вона повинна зіставляти відображення актуальної інформації зі слідами минулих спроб і, одночасно, із потенціалами гіпотетичного майбутнього. У зв'язку з цим сучасний освітній процес має бути спрямований на саморозвиток суб'єктів освітнього простору, активно використовувати при цьому технології самовдосконалення, що формують потребу в постійному самоподоланні, опануванні вершин педагогічної майстерності.

Погоджуємося з Д. Чернилевським, що сучасні педагогічні технології – це комплексна інтегративна система, системна категорія, що орієнтована на дидактичне використання наукового знання, наукові підходи до аналізу та організації навчального процесу з урахуванням емпіричних інновацій викладачів та спрямованості на досягнення високих результатів у професіональній компетенції та розвитку особистості [2, с. 53–54]

Зазначимо, що сам термін «технологія» в перекладі з грецької означає «наука про мистецтво», (texne – «мистецтво», «майстерність»; logos – «слово», «навчання»).

У педагогічній літературі вживаються поняття: «педагогічна технологія», «освітня технологія», «технологія навчання», «акметехнологія», «професійно орієнтовна технологія». Зокрема, поняття *педагогічна технологія* охоплює процеси освіти, навчання, виховання. *Освітня технологія* пов'язана з організацією освітніх систем та освітніх закладів. Отже, *технології навчання та виховання* описують діяльність учителя та учнів у навчальному та виховному процесах.

У площині сучасних наукових досліджень простежується тенденція до розгляду педагогічної та освітньої технологій як синонімів, що зазначено у праці Г. Селевко «Сучасні освітні технології», де проаналізовано вальдорфську педагогіку, педагогіку співробітництва, «діалог культур» [4] тощо.

Акмеологічні технології сучасні дослідники (В. Рибалко та ін.) потрактували як сукупність методів, прийомів, спрямованих на розкриття внутрішнього «Я», самості особистості, розвиток її «акме» [3, с. 316]. Тобто в акмеологічних технологіях головною ланкою є сама людина, яка відкриває в собі потенційні можливості саморозвитку, самовдосконалення, знаходить способи саморозкриття та самореалізації особистості.

У межах дослідження було спроектовано технологію здійснення професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних спеціальностей, спираючись на аксіологічні, акмеологічні, компетентнісні, особистісно орієнтовані засади як базові.

Метою розроблення й упровадження технології самовдосконалення є озброєння викладача гуманітарних спеціальностей способами самовдосконалення самореалізації, самоактивності, а **завданнями:** створення індивідуального простору, набуття індивідуального досвіду самовдосконалення, розкриття внутрішнього потенціалу особистості викладача; ініціація самопереосмислення, самоподолонання, самовизначення, самореалізації, досягнення самоактуалізації, професійного акме.

Розглянемо **рефлексивний етап** технології самовдосконалення, що передбачає педагогічний самоаналіз, діагностику успіхів, недоліків (аналітико-рефлексивні вправи, імітаційні ігри, рефлексивно аналітичні бесіди).

Викладачам вищої школи, для виявлення життєвої професійної позиції, самоаналізу, що впливає на успіх у педагогічній професії, було запропоновано підготувати есе «Чи має право викладач вищої школи бути нещасливою людиною?».

Для розкриття рефлексивного потенціалу, самоактуалізації викладача використано метод сінквейну (форма вільної творчості, що потребує від автора вміння знаходити в інформаційному матеріалі найбільш суттєві елементи, доходити висновків та коротко їх формулювати). Сінквейн – це вірш, що складається з п'яти рядків, і будується за певними правилами. Сінквейн учить осмислено використовувати поняття та визначати ставлення до розглядуваної проблеми, що особливо важливо в контексті професійного саморозвитку. Наведемо приклади сінквейнів. Аналізуючи сутність та зміст професійного самовдосконалення, викладачі сформулювали своє ставлення до цієї проблеми через написання таких сінквейнів:

Самовдосконалення	Деформація
Суперечливий, протиречний.	Застигла, консервативна.
Рухається, суперечить, перемагає.	Гальмує, помиляється, погоджується.
Надає оновлення професійного життя людини.	Не надає надії на краще майбутнє.
Вектор прогресивних змін.	Застій у розвитку.

Рефлексивний етап технології самовдосконалення характеризувався виконанням вправ типу «Самоаналіз», «Мій чорно-білий портрет», «Мій портрет очима групи», «Особистий герб і девіз», створенням та розробкою проектів флешмобу (від. англ. *flash mob* – миттєвий натовп), спрямований на професійне самовдосконалення.

Метод сталкінгу (від англ. Stalking – підкрадатися) (Дж. Гріндер) ефективним на цьому етапі технології самовдосконалення та спрямований на відстеження власних реакцій та станів, що виникають внаслідок зовнішнього впливу. Використання такого методу зумовлено тим, що процес саморозвитку особистості – внутрішній, інтимний процес і будь-яка форма зовнішнього тиску (настанова, рекомендація, приписи) – викликає внутрішній опір задля збереження власної індивідуальності, може викликати негативну реакцію, агресивну поведінку навіть у досвідчених викладачів. Саме тому, ми свідомо створювали проблемні ситуації, ситуації сумніву, свідомого вибору власного варіанту аналізу та розв'язання проблеми, пошуку смислу, мети, цінностей своєї професійної педагогічної діяльності. Під час використання цього методу відбувається поглиблення ціннісного самовизначення викладача, розкриваються перспективи перетворення характеру рефлексії викладача через навчання вмінню здійснювати відбір та проектування своїх внутрішніх змін. Інтерпретація педагогічних проблемних ситуацій, педагогічних текстів із використанням ідей сталкінгу суттєво зменшує ризики «сліпого» підкорення авторитету ідеї, особистості, теорії, розширює критичне мислення викладача.

На цьому етапі технології використовують анкетування, рефлексивно-аналітичні бесіди з викладачами. Так, ефективно впливають на самопізнання викладача відповіді на питання англійського психолога Р. Бернса [1]. Під час відповіді на запитання викладач поглиблює та усвідомлює свою «Я»-концепцію. Наведемо приклади:

1. Чи вважаю я себе завершеною, повністю сформованою особистістю. Чи в мене є резерви внутрішнього росту та розвитку?
2. Чи достатньо я впевнений у собі?
3. Чи здатний я терпляче сприймати різні думки? Достатньо в мене інтелектуальної гнучкості, щоб запобігати догматизму та не стверджувати, що є лише один метод розв'язання завдання; лише один підручник, де певну тему викладено правильно; лише один єдиний спосіб навчитися чому-небудь?
4. Чи здатен я не приймати на свою адресу критику, необхідну для мого особистісного та професійного розвитку? Чи можу я відкрито обговорювати з іншими особистісні та професійні проблеми?
5. Чи знаю я, як мої студенти сприймають світ? Який я викладач для них? Чи в змозі я поглянути на себе їхніми очима?
6. Подобаються мені тісні емоційні зв'язки зі студентами, чи я обираю безособисте, відчужене спілкування з ними? Що для мене важливіше – зміст навчального предмету чи потреби та особливості сприйняття студентів, можливості їхнього саморозвитку?

Технологія самовдосконалення передбачає специфічну форму зворотного зв'язку з аудиторією – рейтинг. Рейтинг викладача – це оцінка студентами якості роботи викладача вищої школи. Для проведення рейтингу студенти заповнюють анкету та просять анонімно відповісти на питання такого плану: «Вважаєте ви, що ваш викладач гарно знає свій предмет? Як ви оцінюєте здатність вашого викладача до саморозвитку?» У наступній анкеті студентів просять оцінити педагогічну спрямованість, захопленість своєю справою, ерудованість своїх викладачів тощо. Після обробки анкет узагальнені, неперсоніфіковані результати повідомляються лише самому викладачу. Такий зворотній зв'язок допомагає підтримувати та мотивувати процеси професійного самовдосконалення.

Висновки. Отже, рефлексивний етап технології самовдосконалення дозволяє отримати уяву про повноту, всебічність та глибину уявлень про себе, свої викладацькі здібності, педагогічну спрямованість, критичне педагогічне мислення, про професійну концепцію в цілому.

Література

1. Бернс Р. Развитие «Я-концепции» и воспитание / Р. Бернс ; пер. с англ. – М. : Погресс, 1986. – 421 с.
2. Морозов А. В. Креативная педагогика и психология : учеб. пособ. / Александр Владимирович Морозов, Дмитрий Владимирович Чернилевский. – М. : Академический Проект, 2004. – 2-е изд., испр. и доп. – 560 с
3. Рибалко Л. С. Методолого-теоретичні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя (акмеологічний аспект) : монографія / Л. С. Рибалко. – Запоріжжя : ЗДМУ, 2007. – 443 с.
4. Селевко Г. К. Сучасні освітні технології / Г. К. Селевко. – М. : Народна освіта, 1998. – 256 с.

УДК 378.147

Н. В. ШАВРОВСЬКА
Черкаський національний університет ім. Богдана Хмельницького

ВИКОРИСТАННЯ СИНЕРГЕТИЧНОГО ПІДХОДУ У ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Сучасні інноваційні підходи до організації навчально-виховного процесу характеризуються певною різноманітністю: акмеологічний, системний, компетентнісний, синергетичний тощо. Кожний із них має право на існування, реалізація кожного з них потребує специфічної підготовки самого викладача. Викладач має бути здатним до самоактуалізації, а також володіти навичками стимулювання студентів до саморозвитку. Це стає можливим за умови застосування у навчально-виховному процесі вищої школи синергетичного підходу.

Синергетика як теорія самоорганізації в системах різноманітної природи розглядає явища й процеси, в результаті яких можуть з'явитися нові властивості, котрими не володіє жодна з поєднаних частин. І. Пригожин досліджував сферу самоорганізації живої і неживої природи та сформував науковий апарат, який доводить існування можливості процесів саморозвитку у фізично неврівноважених системах. Результати роботи дозволили обґрунтувати філософські основи процесів самоорганізації (І. Пригожин, І. Стенгерс, Е. Князева, В. Рузавін), надали можливість розглядати соціальні системи, особистість у соціальних взаєминах в синергетичному аспекті (А. Асмолов, Н. Вишняков), пояснити використання принципів синергетики у дослідженні природи творчості (Ю. Шаронін). Принцип самоорганізації та прогрес є властивістю усіх складних відкритих систем буття. Саме він дає змогу об'єднати науки, навчальні предмети про неживу природу і людині у певну загальну систему, а тим самим – ліквідувати розриви між цими поняттями.

Синергетична методологія ввела в науку категорію хаосу. Коли розглядається структура будь-якої складної системи, то у подальшому її розвитку найсуттєвішу роль відіграють хаотичні процеси, тому і становлення нової впрядкованої системи, яка в загальній тенденції частіше є більш організованою, ніж та, що розпалася, ніколи не є однозначним, лінійним процесом. Проте, існують деякі загальні закономірні тенденції, що притаманні як розвитку усіх явищ буття, так і кожній галузі. Синергетична методологія – це принципово новий етап розкриття взаємозв'язку загального і часткового, сталого і змінного, порядку і хаосу, цілісності і плюралізму тощо.

Синергетичний підхід виражений у методологічній орієнтації пізнавальної і практичної діяльності, що передбачає застосування сукупності ідей, понять і методів у дослідженні та управлінні відкритими, нелінійними системами, котрі самоорганізуються. Відповідно, синергетичне середовище складає комплекс умов, які дозволяють вивчати та реалізовувати траєкторії розвитку кожного з учасників процесу. Тому особливої уваги потребує підготовка викладача, зокрема, розвиток його умінь та навичок, які б забезпечили можливість продуктивно працювати в синергетичному середовищі. Ознаками високої готовності викладача до використання синергетичного підходу до навчального процесу є наступні властивості:

– теоретична обізнаність: вільне володіння теоретичними підходами, фактична обізнаність, психолого-педагогічна підготовка;

– позитивна Я-концепція: відсутність гострих внутрішніх конфліктів – розвиток, а не вирішення проблем за рахунок студентів;

– спостережливість, чутливість: швидко і тонко помічати зміни в настроях та думках студента, оскільки саме вони зумовлюють подальший розвиток подій, тобто, вони можуть бути використані для розвитку та самоорганізації;

– експериментування у спілкуванні – різні форми, стилі, позиції; готовий ризикнути і «не бути собою», діє сміливо;

– гнучкість поведінки як здатність швидкого реагування на зміни – навчальний процес не завжди відбувається за планом;

– схильність до аналізу, самоаналізу – одна із можливостей розвитку та грамотного виправлення помилок;

– самопізнання, адекватна самооцінка – забезпечують здорові стосунки без зверхності та залежності;

– володіння навичками саморегуляції: навчальний процес може бути непередбачуваним: неочікувані результати, висновки – надлишок емоційності, оцінних суджень можуть шкодити подальшому розвитку подій;

– безоціночність ставлення, відсутність стереотипізації, ярликів: основна мета розвиток потенцій, розширення можливостей;

– здатність до антиципації: уміння прогнозувати розвиток навчального процесу, передбачати труднощі, здійснювати профілактику;

– навички спільного розвитку, коеволюції: визначення у взаємодії перспектив власного розвитку та розвитку студента.

Пропонуємо алгоритм використання викладачем синергетичного підходу.

1. Для початку приділити час для пізнання власних можливостей та обмежень.

2. Виокремити час для проведення студентами самопізнання. Їм необхідно підвищити рівень усвідомлення про власний ідеал, бажання, прагнення, потенції та установки, які обмежують.

3. Активізувати вроджену потребу у саморозвитку через визначення болючих питань сьогодення для кожного.

4. Створити умови для того, щоб кожен студент міг чітко сформувати мету навчання, оволодіння професією. Викладач визначає і власні прагнення у професійній діяльності.

5. Викладач і студенти планують досягнення мети, тобто, визначають траєкторію розвитку кожного учасника.

6. В процесі навчання широко використовувати проблемні запитання, творчі завдання, інтерактивні методи (включеність усіх учасників процесу, підкріплення їх значущості, розвиток мотивації навчання).

7. Під час проведення лекційних та практичних занять акцентувати увагу на змінах настрою, запитаннях, які «відводять» від основної теми. Основний принцип діалогу.

8. Підсумки кожного заняття у час від часу проводити вигляді самозвітів в усній чи письмовій формі. Вербалізація основних ідей, які сформульовані проявом заняття.

9. При підготовці змісту заняття прогнозувати якомога більше варіантів розвитку подій.

10. Уникати категоричних суджень. Спонукати до грамотного аргументування позиції, твердження.

11. Створювати ситуації, коли студент керує навчальним процесом.

12. Широко застосовувати взаємооцінювання, самооцінювання.

Для формування готовності викладача до використання синергетичного підходу у педагогічній діяльності доцільно заохочувати саморозвиток та самовиховання викладача. Суттєвим фактором може виступити специфічна підготовка у магістратурі.

Література

1. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник. / А. І. Кузьмінський. – 2 вид., стер. – К. : Знання, 2011. – 486 с.

2. Пригожин И. От существующего к возникающему: Время и сложность в физических науках / И. Пригожин. – М. : Наука, 1985. – 328 с.

3. Пригожин И. Время, хаос, квант: К решению парадокса времени / И. Пригожин, И. Стенгерс – М. : Прогресс, 1994. – 266 с.

4. Хакен Г. Синергетика / Г. Хакен. – М. : Мир, 1980. – 406 с.

5. Хакен Г. Синергетика: Иерархии неустойчивостей в самоорганизующихся системах и устройствах / Г. Хакен. – М. : Мир, 1985. – 424 с.

6. Чернавский Д. С. Синергетика и информация: Динамическая теория информации. – Изд. 2-е, испр., доп. / Д. С. Чернавский – М. : УРСС, 2004. – 304 с.

7. Шавровська Н. В. Мета-підхід у психологічному консультуванні / Н. В. Шавровська. – К. : Марич, 2009. – 62 с.

УДК 371.13:796.011.3

С. В. ШАРАПА

Донбаський державний педагогічний університет

ЦІННІСНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ (кінець XX – початок XXI ст.)

Проблема формування цінностей майбутнього вчителя у процесі навчання є однією з найактуальніших в умовах інтеграції до європейського простору. Аналіз проблеми формування цінностей студентів у навчальному процесі доцільно проводити у контексті концептуальних засад педагогічної науки. Запропонованих О. Сухомлинською: «Сучасні цінності – актуальна ідеологічна, ідейна проблема, проблема формування світогляду, що виступає інтегративною основою діяльності як окремого індивіда, так і будь-якої малої чи великої соціальної групи, колективу, нації, зрештою всього людства» [4, с. 106]. Отже, для того, щоб визначити найбільш ефективні психолого-педагогічні підходи до формування цінностей студентів у процесі навчання, з'ясуємо, у чому полягає сутність поняття «цінності». В Українській педагогічній науці узагальнено можна відокремити два підходи до трактування «цінність»: згідно з першим, цінність існує

незалежно від особистості, тобто є об'єктивною категорією; відповідно до другого підходу, цінність може існувати тільки в межах співвідношення суб'єкта й об'єкта, тобто є суб'єктивно-об'єктивною категорією. Зокрема, за словами І. Беха, поняття «особистісні цінності» пов'язується з освоєнням конкретними індивідами суспільних цінностей, а отже, за ними закріплюється значущість, особистісний смисл для людини певних об'єктів, подій тощо» [3, с. 6]. Отже, об'єктивними є тільки властивості предмета оцінювання, а цінності є категорією суб'єктно-об'єктною. Оскільки цінність детермінована двома аспектами ціннісного ставлення, то її значущість і характер залежать від визначень суб'єкта, і від властивостей об'єкта – носія цінності. Таким чином можна сказати: цінність є функцією двох змінних. Особливість категорії цінності полягає в тому, що вона одночасно є і предметом, і ставленням до цього предмета.

Зрозуміло, що у самому понятті «цінності» вже виражене певне ставлення до предметів, явищ або їх властивостей. У результаті сформованої у суспільній практиці певної оцінки явище набуває статусу цінності. Виконуючи роль соціального регулятора в історії людського суспільства цінності й ті оцінки, на основі яких вони формуються, є складним результатом впливу історичних і соціальних причин на індивідуальну й суспільну свідомість. Розглянуті нами визначення цінності, дають змогу зробити висновок про те, що цінності формуються людьми в реальних умовах їхнього життя. Усвідомлення людиною цінності того чи іншого явища ї результатом роботи її свідомості. При цьому цінності особистості, зокрема гуманістичні, є суб'єктивно-об'єктивними за походженням і мають загальнозначущий характер. Цінності не тотожні природним якостям, психологічним станам і елементам індивідуального досвіду, хоча безсумнівно, що ці якості та стани беруть участь у формуванні цінностей. Таким чином, суспільство у певному сенсі може вивчатися як сфера функціонування певної системи цінностей. Система цінностей суспільства створює об'єктивну основу для оцінювання особистих задоволень, прагнень окремих особистостей.

Сучасне суспільство орієнтується на виховання творчої особистості, яка має активну життєву та громадянську позицію. Зокрема, ми відокремлюємо виховну діяльність, оскільки саме через неї майбутній педагог формує ціннісні орієнтації вихованців, а для цього його власна система життєвих цінностей та орієнтацій повинна бути достатньо сформована вже на час закінчення вищого навчального закладу.

В аналізі інтегративних компонентів педагогічного професіоналізму (мотиваційний, когнітивний, афективний) слід зосередитись на встановленні «аксіядра», що є їх ціннісно-смисловим підґрунтям і формується у процесі виховання. Саме професійне виховання як «цілеспрямований процес, скерований на управління розвитку особистості майбутнього спеціаліста через включення його в базову культуру (професійно-педагогічну, духовно-моральну, художньо-естетичну, фізичну), соціальні відносини і процес самореалізації», дає можливість особистості ефективніше опанувати вагомі для неї суспільні цінності, норми та ідеали. Становлення і розвиток ціннісно-орієнтаційних критеріїв як професійних якостей вчителя-вихователя безпосередньо залежить від змісту та якісної організації професійного виховання самого педагога. Ученими пропонується система психолого-антрополого-педагогічної підготовки майбутнього вчителя, яка містить початковий (формування культури внутрішнього світу), основний (цілісна культура, орієнтована на самовиховання і самоудосконалення та засвоєння педагогічних проблем) і поглиблений (інтеграція внутрішнього світу, самоудосконалення, оволодіння цілісними методиками) рівні. На думку Н. Шеминог, розвиток ціннісних орієнтацій під час професійної підготовки повинен здійснюватись у трьох основних напрямках: формування загального ціннісного ставлення студентів до професії; формування професійного образу Я-педагога студента; розвиток ціннісних орієнтирів образу майбутньої діяльності. Відповідно, у студента повинна скластися система професійно-ціннісних орієнтацій, які визначатимуть ставлення особистості до особливостей професії, відображатимуть змістовну сторону, основу професійної діяльності, її цілі, а засоби регулюватимуть поведінку особистості у професійній діяльності. В Україні поширені різноманітні підходи, концепції, парадигми виховання (відповідно до виховної діяльності), на яких ґрунтується підготовка до такої діяльності майбутнього педагога. Зокрема, О. Вишневський акцентує на системно-ціннісному підході та виокремлює такі аспекти змісту виховання: моральний, національно-патріотичний, громадянський, родинний, особистісний та емоційно-вольовий.

Моральними цінностями можна назвати систему уявлень про добро і зло, справедливість і честь, які виступають своєрідною оцінкою характеру життєвих явищ, етичних достоїнств і вчинків людей і т. п.

Абсолютно вічні цінності – загальнолюдські цінності, що мають універсальне значення та необмежену сферу застосування (доброта, правда, любов, чесність, гідність, краса, мудрість, справедливість та ін.).

Національні цінності є значущими для одного народу, проте їх не завжди поділяють інші народи. Наприклад, почуття націоналізму зрозуміле і близьке лише поневоленим народам і чуже тим, які ніколи не втрачали своєї незалежності. До цієї групи цінностей належать такі поняття, як патріотизм, почуття національної гідності; історична пам'ять тощо.

Громадянські цінності ґрунтуються на визнанні гідності людей і характерні для демократичних суспільств. Це, зокрема, права і свободи людини, обов'язки перед іншими людьми, ідеї соціальної гармонії, поваги до закону тощо.

Сімейні цінності – моральні основи життя сім'ї, стосунки поколінь, закони подружньої вірності, піклування про дітей, пам'ять про предків та ін. Моральні стосунки в сім'ї накладають відбиток на все життя людини, оскільки їх вплив пов'язаний, по-перше, із сильними переживаннями, по-друге, вони триваліші, по-третє, в них закладаються підвалини всіх моральних ставлень людини до суспільства, до праці, до інших людей. Цінності особистого життя мають значення насамперед для самої людини,

визначають риси її характеру, поведінку, стиль приватного життя та ін. Обираючи ту чи іншу цінність, людина тим самим формує своєрідний довготривалий план своєї поведінки й діяльності, визначає тривку смислову перспективу останньої. Якщо мотивація дає відповідь на запитання, для чого людина діє певним чином, то доповнююча її ціннісна орієнтація висвітлює те, заради чого діє людина, чому вона присвячує свою діяльність. Отже, існує принаймні два типи цінностей: цінності, сенс яких визначається наявними потребами й інтересами людини, та цінності, які, навпаки, надають смислу існуванню самої людини, які обслуговують самоствердження людської особистості, творять і відроджують людину в певній принципово новій якості.

1) реалізацію відкритої системи зв'язків із суспільством та ідей волонтерства як форми соціальної активності особистості;

2) впровадження у практику роботи класичних університетів варіативної (ступеневої) моделі підготовки з урахуванням провідних чинників (навчальні та психолого-педагогічні предмети, педагогічні практики, спецкурси, позааудиторна робота);

3) інтеграцію засобів підготовки до виховної діяльності;

4) урахування можливої специфіки майбутньої виховної діяльності (тип навчального закладу, профіль галузі тощо);

5) цілеспрямоване засвоєння професійно значущих для виховної діяльності умінь і навичок;

6) професійну орієнтацію підготовки студентів до виховної діяльності;

7) адаптацію викладачів кожної спеціальної дисципліни до змісту виховного процесу в навчальному закладі;

8) визнання пріоритету виховного навантаження їх предмета у формуванні особистості студентів;

9) конкретизацію виховних знань і умінь, якими повинні оволодіти студенти, вивчаючи спеціальні предмети.

Висновки. Отже, ґенеза демократичних засад суспільного життя та трансформації, що відбуваються в ціннісних орієнтаціях українського соціуму, вимагають переосмислення деяких освітніх надбань. У контексті інноваційних педагогічних умов підготовки студентів у вищих навчальних закладах до виховної діяльності ми можемо стверджувати про змістовне професійне становлення особистості педагога, формування його культури та ціннісних орієнтацій набуває особливого значення в руслі модернізації професійної підготовки педагогічних кадрів.

Література

1. Акусок А. М. Ціннісний підхід до структурування змісту педагогічної підготовки майбутнього вчителя / А. М. Акусок // Проблеми педагогічних технологій : зб. наук. статей Волинського Державного Університету ім. Л. Українки. – Луцьк, 2005. – Вип. 2(31). – С. 175–179.

2. Вишневський О. І. На тернистому шляху до себе / О. І. Вишневський // Рідна школа. – 1995. – № 5. – С. 12.

3. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : науково-метод. посібник / І. Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.

4. Сухомлинська О. В. Цінності у вихованні дітей / О. В. Сухомлинська. – К. : А. П. Н. У., 2002. – 106 с.

5. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти : монографія. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – 243 с.

6. Сластенин В. А. Введение в педагогическую аксиологию : учеб. пособие / В. А. Сластенин, Г. И. Чижакова. – М. : Академия, 2003. – 192 с.

УДК 37.015.3

О. В. ШЕВЧИШЕНА
Хмельницький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

ВИМОГИ ДО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

У будь-який період функціонування суспільства вимоги до педагогічних працівників завжди були високими. Однак багато вчителів на сьогоднішній день не відповідають потребам сучасної школи. Адже здобуті раніше ними знання і вміння швидко знецінилися, перестали відповідати новим викликам освіти, пріоритетам та соціокультурним цінностям сьогодення.

Державні вимоги до педагога зазначені у ряді законів та документів, у яких передбачається, що «педагогічним працівником повинна бути особа, яка має відповідну педагогічну освіту, належний рівень професійної підготовки, яка здатна забезпечити результативність та якість своєї роботи…». У Національній доктрині розвитку освіти зазначається, що підготовка педагогічних і науково-педагогічних працівників та їх професійне вдосконалення є важливою умовою модернізації освіти. Нові пріоритети і соціокультурні цінності, які зумовлені інтеграційними зусиллями освітніх систем країн Європейської спільноти, вимагають оновлення

змістовного навантаження, форм та методів педагогічної взаємодії. Сьогодення вимагає від вчителя гнучкості, мобільності, творчих якостей, навичок швидкого опрацювання інформації, яка невпинно зростає. Вчитель «нового» типу повинен відзначатися різнобічною компетентністю й опанувати сучасні освітні технології. Сучасна школа потребує педагога, який удосконалював би зміст своєї діяльності відповідно до вимог часу та світових стандартів. Сучасній школі потрібний вчитель, який є самодостатньою особистістю, взірцем високої духовної і педагогічної культури, прагне до професійного розвитку та творчої самореалізації.

Однак крім державних вимог існують ще суспільні очікування до професійної діяльності вчителя, за якими інтелектуальний потенціал та моральне благополуччя суспільства перебуває в прямій залежності від дій педагога. Вчитель продовжує залишатися домінуючою силою в країні, яка здатна забезпечити культурний та гармонійний розвиток підростаючого покоління.

Тому реформування сучасної освіти та її входження в єдиний загальноєвропейський простір освітнього середовища висуває нові вимоги й до психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів. Мова іде про вчителя, який відзначається не лише різнобічною компетентністю щодо вільного володіння інформаційними та психолого-педагогічними технологіями, а й здатністю долати стереотипну роль педагога як інтелектуального зразка. Сучасний вчитель повинен бути готовим брати на себе роль консультанта, помічника учня, організатора навчально-пізнавальної діяльності школяра, відзначатися прагненням до побудови взаємостосунків в системі «педагог-учень» на основі гуманної педагогіки та особистісно-орієнтованої взаємодії.

Сьогодні багато науковців працюють над вдосконаленням психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів задля посилення ролі вчителя в соціумі. Так В. Будак переконаний, що суспільству потрібний самодостатній вчитель, який вміє створити гуманні стосунки з дітьми, батьками та колегами [2]. І тому, за переконаннями автора, одним із важливих завдань педагогічної освіти є формування такого педагога, який зорієнтований не лише на професійний, але і особистісний саморозвиток [2]. Т. Шестакова вважає, що «сучасні гуманістичні пріоритети вищої педагогічної освіти вимагають від вчителів самостійності та творчої активності, посилення їх відповідальності за власний професійний розвиток» [6].

На думку Л. Сущенка, в умовах сучасного соціуму багатьом педагогам не вистачає таких якостей, як моральна стійкість, психологічна та соціальна готовність жити та працювати в нових умовах, гідно виходити з незвичайних та складних ситуацій [4]. Автор переконаний, що становлення індивіда відбувається в умовах, коли природній потяг до самоствердження й успіху наштовхується на конкуренцію, яка постійно зростає, підвищуються вимоги до особистості на ринку праці [4]. Тому, на думку науковця, потрібен інший набір особистісних якостей, що надавав би людині змогу успішно інтегруватися в складному соціальному середовищі: здатність до швидкого освоєння нового, гнучкість, динаміка, мобільність, уміння діяти методом «спроб і помилок» [4]. За переконаннями Н. Семиченка, професійний розвиток майбутніх педагогів значною мірою залежить від переосмислення змісту освіти [3]. Автор наголошує на лідерських якостях як важливій складові професійної компетентності сучасного вчителя [3]. Проблема лідерських якостей сучасного педагога була також предметом дослідження О. Барабаш, Н. Глинянюк, Л. Мінди [1]. Зміни, які відбуваються в освітній системі нашого суспільства, на думку науковців, стимулюють появу протиріч між потребою у висококваліфікованих педагогах, які спроможні бути лідерами і наявним рівнем професійно-особистісної підготовки студентів у педагогічних вузах [1].

Відповідно важко не погодитися з подібними твердженнями даних науковців. Адже українське суспільство перебуває на етапі модернізації освітнього простору, в результаті чого починають змінюватися вимоги до педагогічних кадрів. Мова іде про таких фахівців, які готові відзначатися професійною стійкістю та психологічною готовністю працювати в умовах конкуренції освітніх послуг і професійних змагань. О. Барабаш, Н. Глинянюк, Л. Мінда переконані, що конкурентоздатним сьогодні на ринку праці є той фахівець, який має не лише високу кваліфікацію, а й здатен спрямовувати свої знання з репродуктивного у творчо-перетворювальне русло професійної діяльності [1]. Задовольнити виклики суспільства, зокрема у сфері надання освітніх послуг, спроможний педагог-лідер, який активно продукує та втілює ефективні зміни [1].

Л. Хомич переконливо стверджує, що враховуючи сучасну динаміку розвитку суспільства, вищій школі необхідно відмовитися від усталених стереотипів підготовки майбутніх спеціалістів педагогічної діяльності і забезпечити такі умови навчання у вищих навчальних закладах, за якими студенти мали б змогу пройти усі необхідні стадії професійного становлення, що, в совою чергу, давало б змогу їм накопичувати цілісний досвід самостійної діяльності [5].

І тому окремої уваги, на нашу думку, заслуговує питання професійної зрілості фахівця, яка, в свою чергу, виступає необхідною передумовою на шляху до творчого збагачення та самовдосконалення вчителя. Виділяють діяльнісну, соціальну, особистісну зрілість педагога. В сучасних умовах життєдіяльності вчителю досягати особистісної зрілості дуже складно.

Професійна діяльність педагога в усі часи була однією з найбільш емоційно напружених. Однак діяльність сучасного вчителя перенасичена різноманітними стресогенами, до яких можна віднести інтелектуальне напруження, велика кількість непередбачуваних та неконтрольованих комунікативних ситуацій, невпевненість в завтрашньому дні, нерегламентований режимом роботи, висока міра особистої відповідальності вчителя, невідповідність результатів продуктивності професійної діяльності матеріальному стимулюванню та соціальній оцінці, падіння вчительського авторитету в соціумі, відсутність належних умов в навчальному закладі, виконання педагогом невластивих йому функцій, авторитаризм з боку керівництва.

Особистісне зростання не лише педагога, а й будь-якого іншого спеціаліста можливе за належних умов, забезпечених державою. Мова йде про об'єктивний чинник, який може спонукати, або гальмувати процес самоактуалізації особистості в процесі професійної діяльності.

З іншого боку, професійний ріст і самовдосконалення вчителя є умовою гуманізації навчально-виховного процесу. Оскільки від професійного зростання педагога залежить якість освіти підростаючого покоління, то прагнення вчителя до самоосвітньої діяльності та саморозвитку має стати його внутрішньою потребою.

Педагогічна освіта нашого суспільства зазвичай ґрунтується на чотирьох основних філософських підходах, які є основою вибору завдань і цінностей навчання та виховання вчителя. Це догматичний реалізм, за яким основне завдання навчальних закладів зводиться до виховання раціональної особистості з розвинутим інтелектом; академічний раціоналізм, який основним завданням навчальних закладів вбачає сприяння інтелектуальному зростанню особистості та розвитку її компетентності; прогресивістський прагматизм, основним постулатом якого є удосконалення демократичних основ соціального життя, а освітнім ідеалом є особистість, яка здатна та прагне до самореалізації; соціальний реконструкціонізм, за яким учитель повинен виступати домінуючим суб'єктом соціальних змін та реформ, лідером, який допомагає учням відчути наявні проблеми, які стоять перед суспільством.

Враховуючи сучасну динаміку освітніх викликів, будь-який навчальний заклад у своїй роботі не може апелювати до єдиного філософського підходу. У більшості випадків завжди спостерігається значне поєднання принципів, ідей, підходів та концепцій щодо професійної та психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогічних працівників. Однак, при наявності різноманітних освітніх концепцій, які існують в освітньому просторі нашого суспільства, сучасна філософія педагогічної освіти ґрунтується на виокремленні ідей, які сьогодні набувають особливого значення. Мова іде про ідеї людиноцентризму в освіті та педагогіці, суб'єкт-суб'єктної взаємодії, особистісно-розвивального навчання, які стимулюють особистісний і творчий розвиток та саморозвиток усіх учасників навчально-виховного процесу.

Отже, психолого-педагогічна підготовка майбутніх вчителів повинна передбачати не лише виховання культурної та високоосвіченої особистості, але й пропагування ідей професійного розвитку майбутнього педагога на засадах компетентнісного підходу, розвитку психологічної стійкості до стресових ситуацій, здатності працювати в умовах конкуренції освітніх послуг та професійних змагань, особистісно-орієнтованої взаємодії між усіма учасниками навчально-виховного процесу.

Література

1. Барабаш О. Д. Формування лідерських якостей сучасного педагога : навч.-метод. посіб. / О. Д. Барабаш, Н. В. Глинянюк, Л. З. Мінда – Івано-Франківськ : ПП Кушнір Г. М., 2013. – 103 с.

2. Будак В. Д. Якість педагогічної освіти – Майбутнє України / В. Д. Будак // Технології неперервної освіти: проблеми, досвід, перспективи розвитку : зб. статей до традиційної IV Всеукр. наук.-практ. конф. – Миколаїв : Вид-во МФ НаУКМА, 2002. – С. 3–6.

3. Семиченко Н. О. Педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх учителів у поза аудиторній діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. О. Семиченко. – Х., 2005. – 20 с.

4. Сущенко Л. О. Педагогічний супровід розвитку креативної особистості / Л. О. Сущенко // Психологічні науки: реалії та перспективи Класичного приватного університету. – 2011. – Вип. 26. – С. 131–136.

5. Хомич Л. О. Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів : автореф. дис.. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. О. Хомич. – К., 1999. – 42 с.

6. Шестакова Т. В. Формування майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення : автореф. дис. на здобуття наук. ступня канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т. В. Шестакова. – К., 2006. – 22 с.

УДК 005.336.2:640:378.1

І. О. ШПИЧКО
Хмельницький торговельно-економічний коледж КНТЕУ

СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ СОЦІАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

На ступінь розвитку суспільства в значній мірі впливає рівень соціальної компетентності особистості.

Вивчення змісту та структури соціальної компетентності дасть можливість розкриття механізмів адаптації та ефективної взаємодії особистості в постійно мінливих соціокультурних умовах інформаційного суспільства.

Аналіз наукової літератури показує, що первинне тлумачення терміну «компетентність» стосувалося, в основному, професійної діяльності, і трактувалося як досконале знання своєї справи, вершина розвитку професійної майстерності. Однак більш пізніми дослідниками рамки компетентності були

розширені до різних сфер людської життєдіяльності. Нині компетентність вже не вкладається у вузькі межі професіоналізму і є поняттям не лише менеджменту, а й психології, соціальної та класичної педагогіки, соціальної роботи, соціології та філософії.

Компетентність – категорія багатогранна. Вона може стосуватись як однієї конкретно взятої особистості, так і цілої соціальної групи, і вказує не лише на вміння, знання, досвід, а й на самостійність, рівень освіченості, життєві та професійні цінності, здатність ефективно розв'язувати нові, нестандартні завдання та ін. Компетентність може проявитись у будь-якій діяльності: фізичній, суспільній, професійній, інтелектуальній, освітній тощо, що свідчить про розширення сфери компетентності.

Нами було з'ясовано, що немає усталеного погляду і на природу соціальної компетентності. Серед дослідників існують певні протиріччя: одні вважають, що компетентність має фізіологічне походження і на її становлення впливає генетичний фактор (К. Скайє, О. Гиндина), інші – що компетентність має соціальний характер та формується під впливом соціуму (О. Бодальов, Л. Лєпіхова).

На наш погляд, фізіологічні чинники не можна відкидати, оскільки вони також відіграють свою роль: більшість особистісних здібностей базується на спадковості. Однак, провідна роль у формуванні соціальної компетентності належить соціальним умовам, що зумовлено залежністю стандарту соціальної компетентності від соціальної дійсності та вимог соціуму в даний час.

Проведений аналіз психолого-педагогічної та соціологічної літератури дозволяє дійти до висновку, що соціальна компетентність більшістю дослідників розглядається як невід'ємна складова процесу соціалізації.

Соціальна компетентність є показником успішності протікання процесу соціалізації [1, с. 40], в певній мірі, її результатом в конкретному віковому періоді. Процес розвитку соціальної компетентності відіграє важливу роль як в житті окремої особистості, так і суспільства в цілому. Це активний процес, який триває протягом життя людини; розгортається послідовно у відповідності з психофізіологічним розвитком особистості, в кожному віковому періоді набуваючи нових форм.

Процес формування соціальної компетентності проходить ряд етапів: соціальна адаптація, соціальна ідентифікація, індивідуалізація та персоніфікація.

Етап соціальної адаптації характеризується пристосуванням до мінливих соціокультурних умов. Соціальна адаптація має дві форми: активну, коли особистість прагне до взаємодії з соціальним середовищем та пасивну, коли вона не намагається впливати на середовище [3, с. 49].

Основною характеристикою *етапу соціальної ідентифікації* є включеність індивіда в систему суспільних відносин, сенсом якої є усвідомлення своєї приналежності до тієї чи іншої групи, соціальна спрямованість та отримання свого соціального статусу.

Змістом *етапу індивідуалізації* є формування – тих якостей та рис, які роблять особистість по-справжньому унікальною, цікавою та корисною для інших.

Етап персоніфікації передбачає високий рівень самовизначення та самоствердження особистості, усвідомлення себе суб'єктом соціальної дійсності; соціальну активність як поведінку соціальних суб'єктів, яка спрямована на відтворення та перетворення умов їх життєдіяльності [3, с. 50].

Етап персоніфікації відіграє дуже важливу роль у формуванні соціальної компетентності особистості, оскільки пов'язаний з її власною діяльністю, спрямованою на соціальний розвиток та становлення.

Часом соціальна компетентність вимагає від особистості наявності протилежних вмінь та якостей, а саме: вона передбачає як вміння будувати партнерські стосунки, здатність до кооперації, так і достатній рівень конформності, котрий дозволяє не виходити за рамки соціальних норм; як наявність принциповості, вміння відстояти власну думку, протистояти негативним впливам середовища, так і толерантності, вміння пристосовуватися та ефективно діяти в мінливих соціокультурних умовах. Вона характеризується наявністю в особистості досить високого рівня оптимізму, що надає віру в успіх в досягненні мети, достатнього рівня песимізму, котрий надає змогу надолужити прогалини в знаннях та вміннях, що гальмують справу.

Соціальна компетентність тлумачиться як збереження власного пропріуму, вміння рахуватися з правами та бажаннями інших людей, недоторканістю їх гідності.

Все це вказує на ситуативний та вибірковий характер прояву соціальної компетентності, що дозволило нам визначити такі характерні ***ознаки*** соціальної компетентності як диференційність та гнучкість.

Диференційність в першу чергу стосується віку, оскільки соціальна компетентність висуває певний стандарт відповідності для кожного вікового періоду (те, що є ознакою компетентності в дошкільному віці, вже не є ознакою компетентності в більш старшому віці).

Гнучкість (перш за все, стосовно ситуації) розуміємо як поведінку, адекватну ситуації (те, що є проявом компетентності в одній ситуації, може бути проявом некомпетентності в іншій).

В структурі соціальної компетентності виділяємо такі ***компоненти***: когнітивно-ціннісний; емоційно-мотиваційний; інтерактивно-комунікативний; поведінково-діяльнісний.

Когнітивно-ціннісний компонент структури соціальної компетентності передбачає наявність знань, соціальних уявлень та системи цінностей особистості, розуміння соціальної дійсності.

Емоційно-мотиваційний компонент характеризується емоційним ставленням до соціуму та мотивами діяльності. Основну роль відіграють мотиви, їх забезпечення та сформованість; розвиток соціально ціннісних та особистісно значущих мотивів.

Інтерактивно-комунікативний компонент передбачає здійснення продуктивної комунікації з індивідами та групами; виконання різних ролей комунікації.

Змістом *поведінково-діяльнісного* компоненту є вияв міри ціннісного ставлення до соціуму через поведінку та діяльність [2, с. 38].

Вищезазначена структура соціальної компетентності обумовила визначення її ***функцій*:** інформативної; атитюдної; життєво-футурологічної; рефлексивної; комунікативної; діяльнісної.

Інформативна функція передбачає наявність знань про способи діяльності, ставлення до соціальних об'єктів та оточуючого середовища.

Атитюдна функція характеризується наявністю суб'єктивно ціннісних орієнтацій, що визначають соціально прийняті форми поведінки.

Сутність *життєво-футурологічної* функції полягає у здатності проектувати власні дії, майбутнє та передбачати наслідки власної поведінки.

Рефлексивна функція спрямована на самоаналіз і самооцінку дій та вчинків.

Комунікативна функція визначається вмінням ефективної взаємодії з оточуючими людьми.

Діяльнісна функція передбачає практичне застосування набутого досвіду як опосередкованого, так і безпосереднього [4, с. 64].

Отже, соціальна компетентність є складноструктурованим, багатофункціональним явищем, що в змістовному аспекті характеризується засвоєнням соціальних норм та формуванням соціальних якостей, вмінь та навичок; в процесуальному аспекті – взаємодією соціуму та особистості.

Література

1. Егоров Д. Е. Формирование социальной компетентности студента среднего профессионального учебного заведения в процессе социального образования : дис. … канд. пед. наук : 13.00.05. – Казань, 2003. – 188 с.

2. Колобова О. В. Формирование социальной компетентности выпускников классического университета: на примере изучения иностранного языка : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02. – Рязань, 2003. – 195 с.

3. Рачева С. С. Развитие социальной компетентности студентов на основе проектного обучения в вузе : дис. … канд. пед. наук : 13.00.05 – СПб, 2003 – 191 с.

4. Ящук І. П. Формування життєвої компетентності особистості старшокласників загальноосвітніх шкіл України : дис. … канд. пед. наук : 13.00.07. – К., 2001. – 210 с.

УДК 159.9

Л. О. ЯРОСЛАВ
Ніжинський державний університет ім. Миколи Гоголя

МІСЦЕ І РОЛЬ СПЕЦКУРСІВ З ПСИХОЛОГІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ

Необхідність підвищення якості професійної підготовки, забезпечення мобільності та конкурентоспроможності майбутніх фахівців, здатних до вирішення складних виробничо-професійних завдань, зумовлює пошуки нових шляхів удосконалення професійної підготовки. Особливої уваги набуває подальше розроблення окремих аспектів психологічної підготовки студентів у вищій школі з метою забезпечення розвитку їх психологічної компетентності, досягнення позитивних особистісних змін через пізнання власних індивідуально-психологічних особливостей, через формування навичок і вмінь саморозвитку, саморегуляції, реалізацію психологічних компетенцій у повсякденному житті та професійній діяльності, поліпшенні взаємодії з людьми, що є сприятливим для особистісного буття та професійної самореалізації.

Дослідження психологічної підготовки у педагогічному вузі дозволяють виявити низку проблем, які гальмують потенціал цієї прикладної сфери та потребують її вдосконалення. Це проблема цілей, домінування теоретичного знання, змісту, методів, мотивації, компетентності викладачів.

Особливо вагомими у психологічній підготовці майбутніх вчителів є спецкурси та дисципліни за вибором ВНЗ, присвячені актуальним питанням психологічної науки, які сприятимуть інтеграції інформації різних галузей психології в деяку єдину систему, підвищенню мотивації студентів до поглибленого засвоєння психологічних знань, а відтак сприятимуть особистісно-професійному розвитку, стимулюватимуть до постійної самоосвіти і самовдосконалення. Різноаспектні питання психологічної підготовки студентів перебувають у колі наукових інтересів Б. Ц. Бадмаєва, І. В. Бачкова, В. С. Герасимової, І. Б. Гришпуна, Г. І. Ісаєва, В. Н. Карандашова, Н. С. Пряжнікова, В. Я. Ляудіса та ін. Наукову діяльність учені спрямовують на вивчення методологічних і теоретичних засад психологічної підготовки майбутніх фахівців, особливостей викладання психологічних дисциплін у вузі, проблем вивчення психології, а також шляхів і засобів їх розв'язання.

Метою нашого дослідження є визначення місця і ролі спецкурсів з психології у системі навчального процесу педагогічного вузу, які спрямовані на сучасні вимоги до підготовки майбутніх вчителів, а також вивчення стану викладання спецкурсів з психології шляхом опитування студентів.

В інформаційному просторі спецкурс визначають як структурний компонент професійного циклу, що забезпечує спеціальну підготовку (або спеціалізацію), і є особливою формою організації лекційних занять, змісту яких притаманні високий рівень новизни і деталізоване вивченням наукової проблеми [2, с. 164]. Спеціальні курси є невеликими за обсягом, але досить мобільними навчальними одиницями, які дозволяють майбутнім вчителям поглибити свої знання з психології, допомогти зорієнтуватись у нових сферах, новітніх відкриттях на терені психологічної науки, оволодіти прийомами практичного використання психологічної інформації для розв'язання конкретних навчально-виховних завдань та професійного самовдосконалення. «Теоретичні курси, покликані допомогти студентам більш глибоко вивчити фундаментальні проблеми психологічної науки (психологія особистості, ґенеза психіки, психологія індивідуальності тощо), познайомити з новими відкриттями в тих галузях психологічних досліджень, які дотичні до основного фаху. Прикладні курси, спрямовані на формування вмінь вирішувати різні професійні завдання на основі психологічних знань, (враховувати індивідуальні особливості школярів у навчальному процесі, конструктивно вирішувати конфлікти тощо)» [3].

Нами було проведено анкетування з метою дослідження наукових інтересів до психологічних знань у майбутніх вчителів, їх потреб та очікувань, які слугуватимуть основою для планування даних курсів на різних факультетах ВНЗ, та вияву умов, які б актуалізувати потребу в їх вивченні. В дослідженні взяло участь 80 студентів IV курсу двох факультетів: філологічного (спеціальність «Українська мова та література», «Українська мова та література і англійська мова») та природничо-географічного (спеціальність «Біологія і хімія», «Хімія та інформатика») в рівній пропорції.

Аналіз отриманих результатів показує, що спецкурси дійсно являються невід'ємною частиною навчального процесу у вузі: так вважають на філологічному факультеті (далі ФФ) 78% студентів, а на природничо-географічному (далі – ПГФ) – 69%. Таким чином, досить позитивно позначається на якості підготовки студентів тенденція до збільшення спецкурсів у ВНЗ, які стимулюють студентів до синтезу знань, накопичених в результаті вивчення наукових дисциплін в єдиний цілісний світогляд, набуття належних навичок дослідницької роботи, здійснення самостійної роботи над вивченням певної проблеми тощо.

На запитання анкети: «Що для Вас є вирішальним при виборі ДЗВ у вузі»? більшість студентів (ФФ – 80%, ПГФ – 67%) обрали варіант – інтерес до змісту курсу, на друге місце студенти поставили – легкість в отриманні заліку (ФФ – 13%, ПГФ – 31%) і лише для 7% респондентів прізвище викладача виступило вирішальним при виборі курсу.

Студентам було запропоновано вказати «Чи достатня кількість годин виділяється для викладання спецкурсів (та ДЗВ) з психології у вузі?». Аналіз відповідей показав, що переважна більшість студентів (ПГФ – 67%, ФФ – 50%) вважають її достатньою, 32% респондентів – більше ніж достатньою і 10% студентів – недостатньою, при чому недостатність кількості годин більше відчувають студенти природничо-географічного факультету.

Студентам було запропоновано вибрати із запропонованого списку спецкурсів із психології ті, які вони хотіли б прослухати, та пояснити свій вибір. Було отримано наступний розподіл відповідей: перше місце зайняв курс «Психологія емоцій та почуттів» (ФФ – 24%, ПГФ – 26%), друге – «Конфліктологія» (ФФ – 21%, ПГФ – 27%), третє – «Психологія міжособистісного спілкування» (ФФ – 19%, ПГФ – 13%), четверте місце розділили два спецкурси – «Психологія толерантності» та «Психологія мовленнєвої діяльності» (ФФ – 9%, ПГФ – 10%) і 7% респондентів обрали спецкурси – «Психологія професійного самовизначення» та «Агресологія та віктимологія». На наступне запитання анкети «Кафедрою психології планується наступного навчального року до читання ряд інших спецкурсів з психології. Які з них Ви обрали б для прослуховування в першу чергу?» було отримано наступний відсотковий розподіл: «Психологія сім'ї» (ФФ – 30%, ПГФ – 36%), «Психологія управління та кар'єри» (ФФ – 19%, ПГФ – 25%), «Психологія педагогічної діяльності та спілкування» (ФФ – 15%, ПГФ – 7%, близько 12% студентів обрали спецкурс «Психологія самоствердження», 9% – «Психологія особистості», 7% – «Шкільна психодіагностика» і по 3% респондентів – «Психологія зв'язку з довкіллям» та «Основи юридичної психології». Визначаючи роль даних спецкурсів у особистісно-професійній підготовці студентів педагогічних спеціальностей, досліджувані вказували такі варіанти: «ці курси будуть корисні в майбутньому» (34%), «сприятимуть професійному зростанню» (27%), «сприятимуть кращому пізнанню себе в процесі спілкування з іншими» (21%).

Серед форм проведення занять, яким студенти надали б перевагу, половиною досліджуваних було обрано тренінг (ФФ – 54%, ПГФ – 48%). Практичним заняттям надали перевагу 27% респондентів, лекціям – 22%, лабораторним – 7% досліджуваних, хочуть працювати індивідуально та самостійно лише 3% студентів. Серед основних проблем, на які повинен звернути увагу викладач при викладанні курсів, більшість опитаних студентів (65%) на першому місці вказали на важливість цих знань для життя, друге місце у виборах (25%) належить усвідомленню важливості знань отриманих з курсу для майбутньої професійної діяльності, новим аспектам у психологічній науці – 10%. Останнім запитанням анкети було таке: «Які Ваші пропозиції та побажання щодо змісту спецкурсів (ДЗВ) з психології у вузі?». На основі аналізу відповідей було відмічено такі пропозиції: «основний акцент робити не на теоретичних знаннях, а на практичній спрямованості навчання, формуванні професійних умінь та навичок» (ФФ, ПГФ), «надавати можливість доступу до більшої кількості результатів новітніх досліджень в області психології» (ФФ), «надавати більший простір для вибору спецкурсів студентами» (ФФ, ПГФ), «використовувати інтерактивні методи навчання, педагогічні технології» (ФФ), «більше приділяти увагу тим темам, які цікаві студентам» (ПГТ).

Висновок. Проведене нами дослідження дає можливість адекватно коригувати проведення спецкурсів, орієнтуючись при цьому на запити студентів. Величезні резерви поліпшення психологічної підготовки у вузі будуть досягнуті завдяки вдосконаленню традиційних методів і форм викладання спецкурсів з психології, науковою організацією і керівництвом самостійною роботою студентів, більш активним включенням студентів у науково-дослідну роботу, введенням новітніх активних технологій навчання, використанням технічних засобів навчання, які змогли б забезпечити розвиток пізнавальної активності студентів, викликати науковий інтерес до психологічних знань та зрозуміти їх значимість для майбутньої професії.

Література

1. Бачков И. В. Введение в профессию «Психолог» : учебн. пособие / И. В. Бачков, И. Б. Гришпун, Н. С. Пряжников. – [5-е изд., стер.] – М., 2007. – 464 с.

2. Энциклопедия профессионального образования : в 3-х т. / под ред. С. Я. Батишева. – М. : АПЦ, 1999. – 440 с. – Т. 3.

3. Спеціальні курси з психології : навчально-методичний посібник / за ред. О. П. Щотка. – Ніжин : Вид-во НДУ ім. Миколи Гоголя, 2004. – 223 с.

МЕДИКО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

УДК 159.9:616.132.2

В. К. ГАВРИЛЬКЕВИЧ
Хмельницький національний університет,
Хмельницький обласний психоневрологічний диспансер

РОЛЬ ЕМОЦІЙНОГО ПЕРЕНАПРУЖЕННЯ І ПСИХОЕМОЦІЙНИХ РОЗЛАДІВ У ЕТІОЛОГІЇ ТА ПАТОГЕНЕЗІ ІШЕМІЧНОЇ ХВОРОБИ СЕРЦЯ

Ішемічна хвороба серця (ІХС) є дуже поширеною серед населення цивілізованих країн. У багатьох дослідженнях встановлено роль емоційних факторів у патогенезі ІХС [1–12].

Мета нашої статті – конкретизувати роль емоційного перенапруження і психоемоційних розладів у етіології та патогенезі ІХС.

Методика та організація дослідження. Для досягнення поставленої мети ми здійснили аналіз медичних і медико-психологічних публікацій, присвячених ІХС.

Результати теоретичного дослідження. З. А. Гуревич (1967) та І. Є. Ганеліна, (1977) засвідчили більшу частоту ІХС серед тих професійних груп, де є високий ступінь відповідальності та емоційних перевантажень [6, с. 21].

Вивчення життєвих ситуацій, що складалися протягом кількох років до розвитку інфаркту міокарду (ІМ), показало, що в більшої частини хворих спостерігалася певна їх послідовність (Fisher, 1964). За 2,5–3 роки до ІМ мала місце найбільша частота і вираженість стресових ситуацій («пік стресових ситуацій»). У цей час частіше за все відбувалися події, що мали для хворих особливе значення (смерть близьких або їх захворювання, крах планів, серйозні ділові невдачі). В житті хворих відбувалися значні зміни. За рік до розвитку хвороби з'явилися соматичні симптоми: головні болі, головокружіння, тупі тривалі болі в ділянці серця, імпотенція, втомлюваність, безсоння («пік соматичних симптомів»). Поряд із соматичними симптомами з'являється і психоневрологічна симптоматика: фобії, нав'язливості, депримованість у зв'язку з реакцією особистості на соматичні симптоми, що з'явилися. За 2–3 місяці до розвитку ІМ визначався другий «пік стресових ситуацій», який характеризувався незвичними емоційними навантаженнями при наростаючій тривозі та неспокої [6, с. 22].

При аналізі обставин, які призводять до ІМ, Е. П. Федорова та А. І. Полянцева прийшли до висновку, що в 20,7% спостережень ІМ передувала гостра психічна травма, в 35% – хронічна травматизація психіки, в 30% – постійне перенапруження на роботі. Б. В. Ільїнський (1960) та А. О. Навакатикян і співавтори (1973) розглядають підвищене емоційне напруження, що супроводжує велику тривалість робочого дня та перевантаження роботою, як важливий фактор у розвитку ІХС [8, с. 136].

Клінічні спостереження І. К. Шхвацабая показали, що більш ніж у 1/3 випадків ІМ розвивається безпосередньо в зв'язку з гострими психічними травмами та тривалим (хронічним) нервовим перенапруженням [10, с. 50]. Цілеспрямоване вивчення анамнезу виявило в 73% (47 осіб), що розвитку ІМ передували різноманітні психотравмуючі обставини [11].

Значення особливостей психіки в розвитку ІХС підтвердилося при вивченні розповсюдження її в однакових вікових групах (від 40 до 59 років) чоловіків, які не мали протягом 20 років якихось чітких скарг на виражені зміни психічної сфери, та осіб, у яких за 20 років до обстеження було діагностовано невроз. За даними Я. М. Краєвського та Н. А. Кручініної, невроз не здійснює впливу на розвиток ІХС; а у хворих на маніакально-депресивний психоз ІХС, за літературними даними і за попередніми спостереженнями І. Є. Ганеліної (1971), стенокардія та безбольова форма ІХС зустрічаються частіше, ніж у контрольній групі [3, с. 39].

А. А. Глауров (1981) виявив, що особам молодого віку, які перенесли гострий ІМ, достовірно частіше, ніж особам старшого віку, до захворювання були властиві тривалі невротичні стани з формуванням астенічних, депресивних, тривожно-фобічних синдромів і проявами вегетативної дистонії, що в більшості випадків супроводжувалася кризами частіше симпатоадреналового характеру. Психологічне дослідження виявило значне переважання в них слабкого типу нервової системи з порушенням адаптації, пасивною життєвою настановою, інфантильними рисами характеру; відмічалися більш високі показники шкал невротичної тріади, тривожності, інтраверсії (за тестом MMPI). Більшість хворих цієї групи належали до поведінкового типу «Б» [5, с. 52].

Проспективне дослідження тих, хто в подальшому захворів на ІХС, за допомогою методики MMPI показало, що в хворих на стенокардію до захворювання спостерігалися ознаки іпохондрії, істерії та депресії (A. M. Ostfeld і співавтори, 1964). За допомогою цієї ж методики C. B. Bakker і R. M. Levenson (1967) виявили такі самі порушення перед захворюванням на ІМ. У пізніших проспективних дослідженнях також

указувалося на наявність невротичної тріади перед захворюванням на ІХС. У людей, які залишилися здоровими, ознак іпохондрії, істерії та депресії не спостерігалося (R. B. Shekell, A. M. Ostfeld, 1965; J. Brožek et al. , 1966; B. Z. Lobovits et al. , 1967; A. M. Mordkoff, O. A. Persons, 1968; J. G. Bruhn et al. , 1969) [8, с. 138].

В. П. Зайцев і Л. А. Івіна, посилаючись на низку досліджень інших авторів, говорять про те, що емоційне напруження, наприклад у формі хронічного тривожного стану та інших патологічних психічних змін, часто є причиною не тільки атипових болів у ділянці серця, але й справжніх приступів стенокардії в хворих на інфаркт міокарду [7, с. 13].

Вивчення преморбідного стану психіки показало, що 72,4% хворих на ІХС до появи симптомів захворювання мали ті чи інші психопатологічні порушення. Провідне місце займали гіперстенічний і гіпостенічний синдроми, в той час як інші відхилення в психічній діяльності зустрічалися значно рідше.

Скарги на відчуття внутрішнього напруження, нестачу часу, скутість у м'язах були характерними для гіперстенічного синдрому та спостерігалися в хворих до появи перших ознак ІХС. Крім цього, для хворих з гіперстенічним синдромом були характерні нетерплячість, постійний поспіх, схильність підганяти себе та оточуючих, деяка агресивність, гучне й швидке мовлення.

У хворих із гіпостенічним синдромом у преморбідному періоді відмічалися дратівливість, підвищена втомлюваність, розумова та фізична виснажливість, розсіяність, неможливість зосередитися. Багато хворих були сльозливими, не витримували різких звуків, яскравого світла, мали поверхневий сон. Указані зсуви в психічній діяльності в преморбідному періоді найбільш часто зустрічались у хворих із дизгармонійними рисами характеру [2, с. 61].

У багатьох дослідженнях вивчалися зв'язки депресії та ризику розвитку ІХС у формі ІМ, стенокардії та серцево-судинної смерті. В усіх дослідженнях виявлено підвищення ризику розвитку ІХС у 1,2–2,0 рази при помірній/тяжкій депресії та в 2,1–4,5 рази при наявності депресивного епізоду. Аналогічні результати отримані H. Hemingway і M. Marmot [12] при мета-аналізі, що охопив більш ранні дослідження.

Механізми, через які реалізується вплив депресії на захворюваність і смертність, можна поділити на прямі патофізіологічні та поведінкові. Важливу патогенетичну роль при депресії відводять підвищенню активності симпатико-адреналової системи, що призводить до збільшення частоти серцевих скорочень, артеріального тиску, скоротливості міокарду та відповідно споживання міокардом кисню. В пацієнтів із депресією не тільки підвищений базальний рівень циркулюючих катехоламінів, але й збільшена їх продукція у відповідь на емоційний стрес. При депресії виявлено також зниження вагусної активності. В пацієнтів із ІХС і депресією знаходили підвищену агрегаційну здатність тромбоцитів.

Крім того, негативний вплив депресії на прогноз ІХС зв'язують з поведінковими факторами, наприклад небажанням пацієнтів приймати медикаментозні препарати та дотримуватись призначеного режиму. Всі описані вище механізми разом або незалежно один від одного можуть підвищити ризик розвитку ішемії міокарду та гострих коронарних синдромів [1, с. 63].

Протягом трьох днів перед епізодами посилення ангінозних болів нерідко спостерігалося посилення тривоги та коливання настрою. Між вираженістю депресії та тривоги, з одного боку, і частотою стенокардії, з іншого боку, виявлено нелінійні зв'язки, які посилювалися при підвищенні частоти стенокардії [9, с. 22].

Висновок. На підставі проведеного огляду наукової літератури ми виокремили дві групи чинників, із якими виявлено кореляцію ІХС, в тому числі й ІМ.

Перша група – зовнішні чинники: стресові та психотравмуючі життєві ситуації.

Друга група – внутрішні чинники: емоційне перенапруження та психоемоційні розлади.

Ці дві групи чинників пов'язані між собою: стресові та психотравмуючі ситуації здатні викликати емоційне перенапруження, наслідком якого можуть бути психоемоційні розлади.

Емоційне перенапруження в даному випадку найчастіше пов'язане із високим ступенем відповідальності, великою тривалістю робочого дня і перевантаженням роботою, значними змінами в житті.

Найчастіше ІХС корелює з такими психоемоційними розладами:

– тривалими невротичними станами з формуванням астенічних, депресивних, тривожно-фобічних синдромів і проявами вегетативної дистонії, що в більшості випадків супроводжувалася кризами частіше симпатоадреналового характеру;

– гіперстенічним синдромом, що проявляється відчуттям внутрішнього напруження, нестачі часу, скутості у м'язах, нетерплячістю, постійним поспіхом, схильністю підганяти себе та оточуючих, деякою агресивністю, гучним й швидким мовленням;

– гіпостенічним синдромом, що проявляється дратівливістю, підвищеною втомлюваністю, розумовою та фізичною виснажливістю, розсіяністю уваги, неможливістю зосередитися, сльозливістю, патологічно підвищеною чутливість до різких звуків, яскравого світла, поверхневим сном;

– маніакально-депресивним психозом.

Із зазначених психопатологічних явищ найбільш патогенними для ІХС є депресивні та тривожні розлади.

Актуальними залишаються слова О. Бальзака, сказані ним 145 років тому: «Сум, породжений крахом усіх наших сподівань, подібний до хвороби; іноді він тягне за собою смерть. Перед сучасною фізіологією стоїть чимале завдання: дослідити, якими шляхами, якими засобами думці вдається здійснити такі самі руйнування, як і отруті» [цит. за: 4, с. 60].

Література

1. Белялов Ф. И. Психосоматические аспекты ишемической болезни сердца / Ф. И. Белялов // Кардиология. – 2002. – Т. 42, № 8. – С. 63–67.

2. Виноградов В. Ф. Характерологические особенности личности, преморбидное и актуальное состояние психики у больных ишемической болезнью сердца / В. Ф. Виноградов // Кардиология. – 1986. – Т. XXVI, № 12. – С. 60–62.

3. Ганелина И. Е. Некоторые аспекты проблемы патогенеза ишемической болезни сердца / И. Е. Ганелина // Кардиология. – 1971. – Т. XI, № 9. – С. 36–42.

4. 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 : сборник научных работ / отв. ред. Н. П. Бехтерева / Академия наук СССР отделение физиологии. – Ленинград : Изд-во «Наука» Ленинградское отделение, 1987. – С. 45–62.

5. Глауров А. А. Особенности психовегетативной организации лиц, перенесших инфаркт миокарда в молодом возрасте / А. А. Глауров // Клиника, диагностика, лечение нейрогенных соматических заболеваний : тезисы докладов межобластной научно-практической конференции (июнь 1981 г.) / под общ. ред. проф. А. А. Шутова, доц. В. С. Гуськова / Министерство здравоохранения РСФСР, Всероссийское научное медицинское общество невропатологов и психиатров, Пермский областной отдел здравоохранения, Пермский государственный медицинский институт, Пермское областное научное медицинское общество невропатологов и психиатров. – Пермь, 1981. – С. 51–53.

6. Губачев Ю. М. Психосоматические соотношения при гипертонической болезни и ишемической болезни сердца : лекция по терапии для врачей-курсантов / Ленинградский государственный ордена Ленина институт усовершенствования врачей им. С. М. Кирова, II кафедра терапии. – Ленинград, 1978. – 28 с.

7. Зайцев В. П. Некоторые психосоматические соотношения при инфаркте миокарда / В. П. Зайцев, Л. А. Ивина // Кардиология. – 1974. – Т. XIV, № 9. – С. 11–14.

8. Зимин Ю. В. Некоторые социальные и психологические факторы в этиологии ишемической болезни сердца / Ю. В. Зимин // Кардиология. – 1974. – Т. XIV, № 8. – С. 133–143.

9. Симаненков В. И. Психосоматические отношения при нестабильной стенокардии / В. И. Симаненков, Ф. И. Белялов, С. Г. Куклин // Социальная и клиническая психиатрия. – 2004. – Т. 14, № 3. – С. 19–22.

10. Шхвацабая И. К. Некоторые психосоматические взаимоотношения при инфаркте миокарда и вопросы реабилитации / И. К. Шхвацабая // Вестник Академии медицинских наук СССР. – 1975. – № 8. – С. 50–56.

11. Яковлев Г. М. Особенности нервно-психического состояния больных ишемической болезнью сердца / Г. М. Яковлев, Е. А. Бибиков, В. И. Курпатов // Нервные и психические нарушения при заболеваниях внутренних органов : тезисы докладов на научной конференции (11–12 мая 1978 г.) / отв. ред. проф. Г. А. Акимов / Военно-медицинская ордена Ленина Краснознаменная академия им. С. М. Кирова, Ленинградское научное общество невропатологов и психиатров, Секция изменений нервной системы и психической сферы при соматических заболеваниях Всесоюзного общества невропатологов и психиатров. – Ленинград : Военно-медицинская академия им. С. М. Кирова, 1978. – С. 211–212.

12. Hemingway H. Evidence based cardiology: Psychosocial factors in the aetiology and prognosis of coronary heart disease: systematic review of prospective cohort studies / H. Hemingway, M. Marmot // BMJ. – 1999. – Vol. 318. – P. 1460–1467.

УДК 159.953-796.83

О. Є. ГАНТ

Харьковская государственная академия физической культуры

КОГНИТИВНЫЕ РЕСУРСЫ СПОРТСМЕНОВ В УСЛОВИЯХ СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Исследований, освещающих такие немаловажные для современного спорта вопросы, как формирование адекватной психологической готовности к соревновательной деятельности в экстремальных условиях, недостаточно. Практически неизученным остается вопрос о характере динамики продуктивности когнитивных функций, как показателя психической работоспособности спортсменов, в соревновательном и восстановительном периодах спортивной деятельности. Кроме того, нет специальных исследований, направленных на изучение формирования личностных качеств спортсменов, в экстремальных условиях спортивной деятельности. Неоспоримое значение проблемы психологической готовности спортсменов к экстремальным условиям соревновательной деятельности, и недостаточное ее освещение, обусловили актуальность нашего исследования.

Целью данной работы является комплексное психодиагностическое исследование особенностей продуктивности когнитивных функций спортсменов, занимающихся экстремальными видами спорта (спортивный туризм, дзюдо, бокс, тхеквандо). Для достижения поставленной цели решались следующие

задачи исследования: исследовать состояние функций памяти и внимания у спортсменов, которые систематически занимаются экстремальными видами спорта и проследить динамику продуктивности когнитивных функций на разных этапах соревновательной деятельности.

В исследовании приняли участие 67 спортсменов в возрасте от 17 до 26 лет. Первая стадия исследования проходила в условиях соревновательной деятельности, вторая – в постсоревновательный период.

Средние значения показателей вербального запоминания и психической работоспособности спортсменов, полученные в результате обследования, представлены в табл. 1.

Таблица 1

Показатели вербальной памяти и психической работоспособности спортсменов, в соревновательный и постсоревновательный периоды

Оцениваемые параметры	**Показатели**		**Критерии вероятности отклонений**	
Количество воспроизведенных слов по методике 10 слов	**Период соревнований**	**Постсоревновательный период**	t	p
Объем непосредственной памяти	5,79±0,22	7,52±0,17	6,22	<0,001
Объем 2-го воспроизведения	7,07±0,24	8,52±0,15	5,12	<0,001
Объем 3-го воспроизведения	8,14±0,29	9,31±0,14	3,63	<0,001
Объем 4-го воспроизведения	8,86±0,29	9,97±0,03	3,81	<0,001
Объем 5-го воспроизведения	9,17±0,21	9,97±0,03	3,77	<0,001
Объем отсроченной (долговременной) памяти	7,83±0,34	9,31±0,12	4,10	<0,001
По методике «Таблицы Шульте»				
Время, потраченное на первую таблицу (в сек.)	43,20±2,00	37,27±2,14	2,68	<0,05
Время, потраченное на вторую таблицу (в сек.)	48,37±2,70	41,73±3,12	2,65	<0,05
Время, потраченное на третью таблицу (в сек.)	50,57±2,77	45,60±3,74	1,72	>0,05
Время, потраченное на четвертую таблицу (в сек.)	50,60±3,88	43,60±5,12	1,54	>0,05
Время, потраченное на пятую таблицу (в сек.)	51,97±2,71	46,60±3,79	1,78	>0,05
Эффективность работы (в сек.)	48,94±1,29	44,15±1,12	2,20	<0,01

Как показано в табл. 1, в соревновательный период и в условиях постсоревновательной деятельности у обследуемых спортсменов, с каждым следующим воспроизведением количество правильно названных слов увеличивается. Анализ «кривых запоминания», которые отражают уровень психической работоспособности, показал, что у спортсменов в период соревнований в целом сохранена произвольная регуляция деятельности, однако продуктивность произвольного запоминания вербального материала, в условиях соревнований, была достоверно ниже, чем в постсоревновательный период ($p<0,001$). При изучении вербальной памяти спортсменов в экстремальных условиях соревновательной деятельности, у них были выявлены дефекты селективности мнестических функций. При воспроизведении ряда слов испытуемые повторяли уже названные слова, а также называли «лишние» слова (слова, которые не были представлены для запоминания).

Т. е, у спортсменов, в условиях соревновательной деятельности, имеют место легкие дефекты кратковременной и долговременной вербальной памяти, некоторое снижение продуктивности запоминания. Также отмечаются такие мнестические нарушения, как дефекты селективности, в виде вербальных контаминаций и повторов, которые чаще имели место при непосредственном воспроизведении. Данные мнестические нарушения, у спортсменов, носили функциональный характер и подвергались редукции в первой декаде постсоревновательного периода.

Согласно результатам нашего исследования в экстремальных условиях соревновательной деятельности, у обследованных спортсменов происходит увеличение в сопоставлении с нормативными значениями времени необходимого на выполнение задачи по «таблицам Шульте». Во многих случаях увеличение общего времени у спортсменов обусловлено не тем, что они медленно искали числа, а отдельными «случайными» задержками. Неравномерный темп выполнения задания и увеличение количества ошибок, с каждой следующей таблицей, свидетельствуют о прогрессирующем ослабление интенсивности внимания в процессе работы.

В условиях соревновательной деятельности, показатель степени врабатываемости, обследованных спортсменов составил – 0,89<1,0; показатель врабатываемости в постсоревновательный период – 0,84<1,0. Показатель психической устойчивости в условиях соревновательной деятельности – 1,03>1,0, что говорит о низкой психической устойчивости (чем выше 1, 0 данный показатель, тем хуже психическая устойчивость испытуемого). В постсоревновательный период показатель психической устойчивости – 0,99<1,0, что говорит о хорошей психической устойчивости, соответственно.

В экстремальных условиях соревновательной деятельности, операционная сторона мышления обследованных спортсменов, оставалась сохранной, но оно нарушалось в звене осуществления планомерного контроля за деятельностью. Выполняя последовательность мыслительных операций, спортсмены импульсивно соскальзывают на побочные ассоциации, уходят в сторону от основного задания, проявляют ригидность при необходимости смены алгоритма.

Установлено, что в критических условиях соревновательной деятельности, у обследованных спортсменов, имеют место нарушения сложных форм произвольной двигательной активности и персептивных операций легкой и умеренной степени выраженности. В структуре двигательных нарушений расстройства пространственного, динамического праксиса и праксиса позы по зрительному образцу имели существенное преимущество над дефектами конструктивного и орального праксиса. Персептивные нарушения чаще проявлялись расстройствами акустического гнозиса. В меньшей степени затронуты зрительный и пространственный виды гнозиса.

Выводы. Установлено, что в условиях соревновательной деятельности, у спортсменов, которые занимаются экстремальными видами спорта, имеет место легкое снижение продуктивности когнитивных функций и психической работоспособности. Структуру когнитивных дисфункций в период соревнований определяют сужение объемов непосредственной и долговременной памяти, снижение продуктивности процесса запоминания, дефекты селективности, сужение объемов произвольного внимания, нарушения процессов концентрации, распределения и переключения. Выявлено, что, для большинства обследованных спортсменов, в критических условиях, характерны не грубые нарушения счета, которые, прежде всего проявляются в импульсивности и сложности удержания числового ряда. Так же имею место легкие нарушения динамической стороны мышления, в виде лабильности мыслительных операций, чередовании адекватных и неадекватных решений. В структуре двигательных нарушений преобладают расстройства пространственного праксиса, динамического праксиса и праксиса позы по зрительному образцу. Дефекты персептивных функций чаще проявляются расстройствами акустического гнозиса. Анализ кривой психической работоспособности, позволил сделать вывод, о том, что у спортсменов, в экстремальных условиях соревновательной деятельности имеет место гипостенический вариант астении; в постсоревновательный период, имеет место гиперстенический вариант астении. Нарушения когнитивных функций, у спортсменов, в период соревновательной деятельности, носят функциональный характер и поддаются редукции в первой декаде постсоревновательного периода.

Литература

1. Анцыферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л. И. Анцыферова // Психология социальных ситуаций / под ред. Н. В. Гришиной. – Спб. : Питер, 2001. – С. 309–334.

2. Бейгул І. О. Психологічна стійкість, як одна з головних умов адаптації дзюдоїстів до дії на психіку екстремальних ситуацій спортивної діяльності / І. О. Бейгул // Слобожанський науково-спортивний вісник. – Харків, 2010. – Вип. 1. — С. 143–146.

3. Гант Е. Е. Характеристика функций внимания спортсменов, как показатель психической работоспособности / О. Є. Гант, О. Н. Долиновская // Слобожанський науково-спортивний вісник : наук. – теорет. журнал. – Харків : ХДАФК, 2011. – № 4. – С. 272.

4. Гант Е. Е. Особенности мнестических функций спортсменов в условиях соревновательной и постсоревновательной деятельности / О. Є. Гант, М. В. Сушкова // Слобожанський науково-спортивний вісник : наук.-теорет. журнал. – Харків : ХДАФК, 2011. – № 4. – С. 265.

5. Гант Е. Е. Когнитивная продуктивность скалолазов, как представителей экстремальных видов спорта / Е. Е. Гант // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Здоровий спосіб життя – здорова людина – здорове суспільство» (Кіровоград, 5–6 квітня 2012 р.). – Кіровоград, 2012. – С. 37.

6. Гант Е. Е. Психическая работоспособность скалолазов в экстремальных условиях спортивной деятельности / Е. Е. Гант // Материалы VIII Международной научно-практической конференции по психологии спорта и физической культуры «Рудиковские чтения – 2012» (Москва, 5–7 июня 2012 г.). – М., 2012. – С. 245–259.

7. Сопов В. Ф. Психические состояния в напряженной профессиональной деятельности / В. Ф. Сопов. – М. : Трикста, 2005. – 128 с.

УДК159.928(043.2)

О. В. ДАЦУН
Національний авіаційний університет

ЗАНЯТТЯ В МУЗИЧНИХ ГУРТКАХ ЯК ФОРМА ПСИХОТЕРАПІЇ ДЛЯ ДІТЕЙ

Сучасна тенденція зміни поглядів на організацію навчально-виховного процесу та роботи психологічної служби в закладах позашкільної освіти, вимагає перегляду ряду основоположних концепцій стосовно діяльності музичних гуртків, зміни як навчальних програм та планів, так і індивідуально-психологічного підходу до особистості учня. Вихованець сьогодні виступає вже не об'єктом навчального процесу, і навіть не суб'єктом навчально-виховного процесу, а головною діючою особистістю психолого-педагогічної взаємодії, організація якої направлена в руслі збереження психологічного здоров'я дитини, гармонізації її існування в оточуючому середовищі.

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

Досліджуючи особливості розвитку музичних здібностей вихованців позашкільних навчальних закладів, ми звернули увагу не лише на рівень розвитку певних психологічних властивостей та процесів, таких як моторні функції, увага, уявлення, вольові якості, мотиваційні складові та інші. Важливим компонентом дослідження психологічних особливостей вихованців виступив аналіз психічних станів дитини в навчально-концертному середовищі, проявів емоційних характеристик, аналіз індивідуальних станів дітей у внутрішньо-сімейних стосунках. Також ми спробували дослідити особливості взаємозв'язку вибору мотивації до занять музикою та наявністю певної проблематики у структурі особистості дітей, такої як високий рівень тривожності, низька самооцінка, неспроможність налагодити соціальні контакти з однолітками, негативне сприймання себе у внутрішньо-сімейній взаємодії.

Для дослідження психологічних особливостей дітей нами використовувались наступні методи: опитування викладачів музичних дисциплін, бесіда з вихованцями гуртків, спостереження за вихованцями під час навчальної та концертної діяльності, адаптована нами методика вивчення відношення до навчання та до навчальних дисциплін Г. Н. Казанцевої [1, с. 462–463], тест «Малюнок сім'ї» [3, с. 470–473], тест дослідження шкільної тривожності Філліпса [1, с. 323–327], статистичні методи обробки даних [2].

Кількісний аналіз отриманих результатів представлений у вигляді Таблиці 1. Кожна дитина мала змогу вибрати не більше трьох тверджень, що відповідали певним мотивам до музичної діяльності – соціального співробітництва, самоствердження, навчально-пізнавальним, широким соціальним та широким пізнавальним мотивам. Аналізуючи отримані данні ми виділили групи дітей не лише за певними психологічними проблемами, але й вважали за потрібне виділити окремо дітей з гармонічними відносинами в сім'ї, а також дітей, з комплексами особливостей, що потребували негайної психотерапевтичної допомоги.

Таблиця 1

Взаємозв'язок вибору мотивів до занять музикою та психологічними станами дитини

Психологічна особливість	Кількість учнів (%)	Вибір мотиву до занять музикою (%)				
		Соціального співробітництва	Самоствердження	Широкі пізнавальні мотиви	Навчально-пізнавальні мотиви	Широкі соціальні мотиви
Низький рівень самооцінки	9,6	60	20	80	40	20
Наявність порушення соціальної взаємодій у сім'ї	19,2	30	20	100	70	30
Високий рівень тривожності	5,8	0	0	100	100	67
Позитивні відносини в сім'ї	61,5	25	34	81	63	25
Дитина потребує психотерапевтичної допомоги	9,6	20	20	80	60	0

За даними нашого дослідження, 61,5% дітей мають позитивні, гармонійні відносини у сім'ї, у виборі мотивів таких дітей до занять музикою переважають широкі пізнавальні мотиви (81%), однак значною мірою представлені і інші групи мотивів. В даному випадку можна зробити припущення, що при умові гармонійних відносин у сімейному середовищі, дитина отримує достатню підтримку від батьків для розвитку її здібностей.

Нажаль, майже 40% дітей не мають належної підтримки та порозуміння з боку батьків. 19,2% дітей мають наявні порушення соціальної взаємодії у сім'ї – неповні сім'ї, неналежне виконання батьками своїх обов'язків, конфліктні відносини між батьками та дитиною. 100% таких дітей мають широкі пізнавальні мотиви, також значними для них є група соціальних мотивів. Такі діти, займаючись в музичних гуртках, крім задовольняння потреб у пізнанні, прагнуть знайти підтримку та порозуміння у однолітків і викладачів, не намагаючись при цьому займати домінуючих позицій.

Серед досліджуваних представлена група дітей з низьким рівнем самооцінки (9,6%). У таких учнів максимально виражений мотив соціального співробітництва (60%). Тобто діти таким чином прагнуть компенсувати власні недоліки та невпевненість. Хорові заняття, виступи на сцені у великому колективі можуть нести в собі психотерапевтичний ефект для підвищення дитячої самооцінки, розвитку почуття власної гідності і значущості.

Досить неочікуваним на нашу думку виявився факт, що серед дітей з високим рівнем тривожності (5,8%) взагалі відсутні мотиви самоствердження та соціального співробітництва до музичних занять, але 100% представлені пізнавальні мотиви. Можна зробити припущення, що такі діти через власні острахи навіть не намагаються свідомо налагоджувати соціальні взаємозв'язки. В такому випадку, правильно організована робота музичного гуртка, через акценти на пізнавальній, навчальній діяльності дитини, може на несвідомому рівні включити учня у соціальну взаємодію в колективі, тим самим деякою мірою знижуючи рівень її тривожності.

Окремою категорією дітей (9,6%) виступали діти, що на момент проведення дослідження потребували психологічної допомоги. Це були діти, що переживали загострення конфлікту з батьками, втрату або неадекватне ставлення до дітей у сім'ї, що привело до значних психологічних порушень. Дана категорія дітей взагалі не обирала широкі соціальні мотиви, що полягають у прагненні отримати знання, щоб бути корисним суспільству, в розумінні необхідності навчатись і в усвідомленні почуття відповідальності. Отримані результати свідчать про те, що перебуваючи у психологічному дискомфорті з власним Я, відсутності гармонізації певних психологічних структур, людина, перш за все, прагне задовольнити власні конкретні потреби, не зважаючи на їх значення для соціуму в широкому загалі.

Висновки. Як довели наші дослідження середовище, в якому виховується дитина має неабиякий вплив на формування у неї музичних здібностей, прояву мотивації до занять музикою. Дитина повинна мати змогу навчитися адекватно оцінювати власні здібності, проявляти їх, спілкуватися з однодумцями, навчитися конкурувати у психологічно здоровій атмосфері. Розробляючи рекомендації до організації навчально-виховного процесу у закладі позашкільної освіти, ми ставили перед собою мету, не просто змінити оточуюче середовище, програми навчання, а максимально реалізувати індивідуальний підхід до кожного учня, з урахуванням його психологічних потреб та особливостей. В даному випадку заняття в хорових колективах, гуртках естрадного та народного співу, дитячих ансамблях, можуть виступати окремою формою психотерапевтичної допомоги дитині, компенсувати певні порушення психологічного характеру в структурі особистості учня, сформувати гармонійне сприйняття дитиною себе у навчальній діяльності та у стосунках з оточуючим середовищем.

Література

1. Практикум по возрастной психологии : учеб. пособие/ [под ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко]. – СПб. : Речь, 2001. – 668 с.

2. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологи / Е. В. Сидоренко. – СПб. : ООО «Речь», 2001. – 350 с.

3. Шевандрин Н. И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности / Н. И. Шевандрин. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 512 с.

УДК 159.942

В. О. КАБАШНЮК
Хмельницький національний університет

ПІСЛЯТРАВМАТИЧНІ СТРЕСОВІ РОЗЛАДИ У ЖИТЕЛІВ УКРАЇНИ

Через емоційне напруження жителів України стрес переростає у серйозні проблеми із здоров'ям. Напружена ситуація в країні неабияк вплинула на психічне здоров'я населення. Кожен день люди зустрічають з тривогою і моляться за мир. Слідом за трагічними подіями Майдану хвилювання охопили всіх українців через окупацію Криму.

Три місяці люди на Майдані і не тільки жили у надмірному напруженні, хвилювалися за рідних, за долю країни, мало спали, працювали до знесилення, долали страх. Разом з тим переживали шок, бачили смерть поруч, втрачали друзів. Змушені були у надзвичайній ситуації «вимикати» почуття, щоби діяти та допомагати іншим. Усе це не минуло без сліду.

На жаль, у нашій країні система допомоги людям с ПТСР недостатньо розвинута й часто вони залишаються сам на сам зі своїм болісним станом. Психологічних ударів зазнали як учасники подій, на очах яких від куль помирали товариші, так і ті, хто увесь цей час переживав за долю країни, слідкуючи за новинами, а також і медичний персонал Майдану. Крім травм, лікарі медпунктів унаслідок стресу в учасників Майдану реєстрували скарги на біль у серці, підвищення артеріального тиску, невротичні розлади, а згодом внаслідок пригнічення імунітету інфекційні хвороби, в т. ч. і туберкульоз, а також загострення хронічних захворювань. Про це може свідчити випадок раптової смерті капітана МВС Донця Луганського підрозділу МВС, чиє тіло було знайдене о 4 год. ранку під час підйому загону по тривозі. Терапевтами медпунктів Майдану зафіксовано чимало випадків дуже тяжкого перебігу пневмоній із розвитком гострої дихальної та серцевої недостатності.

Психологи спостерігають все більше як молодих, так і дорослих людей, які не можуть справитися з психологічними переживаннями, пов'язаними з подіями в суспільстві. Стреси, які людина пережила і до яких не була готова її психіка, запускають складні процеси, загострюється інстинкт смерті тощо. Післятравматичні стресові розлади впливають на перезавантаження цінностей, роблять людину більш вразливою. Дуже небезпечним стає «синдром розлюченості», коли ізоляція може стати руйнівною для людини. Переживання післятравматичного стану самі не проходять і необхідно звертатися до фахівців. У людини можуть виникати повторні переживання, травми у снах, ступор, тобто намагання уникати подібних ситуацій, постійне перезбудження. Прикладом є солдати-афганці, які навіть через 25–35 років не можуть забути пережитого. Існує навіть таке поняття, як «серце солдата».

Спрощено з фізіологічної точки зору ПТСР – це наслідок самоотруєння організму аутотоксинами, що утворилися в значній кількості в стадії виснаження загального адаптаційного синдрому (Г. Сельє) під впливом гормонів стресу (АКТГ, ТТГ, глюкокортикоїдів та гормонів щитоподібної залози) в умовах відносної гіпоксії, а також внаслідок перенапруження всієї нервової системи та механізмів психологічних захистів [1].

Під час чергувань на медпункті «Прорізна» було прийнято 113 терапевтичних хворих, майже всі чоловічої статі. Переважну більшість у пацієнтів складали застудні захворювання дихальних шляхів від ГРВІ до важкої пневмонії. Друге місце посідали різні невротичні розлади, більша частина яких проявлялась розладами сну та головним болем, парестезіями у певній ділянці тіла. Третя група пацієнтів виявляла скарги з боку серцево-судинної системи (аритмії, гіпертензія). Четверте місце посідали хворі з проблемами з боку ЛОР–органів, часто пов`язані з дією вибухових пристроїв. П`ята група хворих виявляла скарги з боку опорно-рухового апарату (поліартрити, захворювання хребта, міозити, забої м`яких тканин із значними гематомами). Практично кожний другий пацієнт, крім скарг з основного захворювання, вказував також на наявність ознак, характерних для післятравматичного стресового розладу (ПТСР).

ПТСР – це нормальна реакція психіки здорової людини на надзвичайні обставини. Психологічна криза виникає тоді, коли травмуюча подія перевантажує здатність людини справлятися із травмою власними методами. Психологічну кризу неможливо передбачити, виходячи з пережитих подій. Подія, що викликає кризу однієї людини, не обов`язково стане причиною кризи іншої. Д. Бенвеніст виділив події, які найчастіше викликають кризові психологічні реакції [2]. Серед них – фізичні напади, катування, зґвалтування, автокатастрофи, тяжкі особистісні втрати, а також стихійні лиха (землетруси, пожежі, повені). Ці чинники викликають психіатричні розлади, які називають ***гострим стресовим розладом***.

Гострий стресовий розлад характеризується відчуттями сильного страху, безпорадності та жаху. Можуть також бути емоційна закляклість, відсутність емоційної чутливості, стан відчуженості, слабке усвідомлення того, що коїться, відчуття нереальності подій або амнезія. Люди, які пережили гострий стресовий розлад, можуть відчувати тривогу, біль, відчай або відчуття безнадійності, легко збуджуватися, бути дратівливими, неспокійними. Пацієнти вказують на повторне переживання подій у сновидіннях (бої на вул. Грушевського, Інститутській), флеш-беках або постійних спогадах про травму. Клієнт може уникати людей, місця та предмети, які здатні викликати спогади про травмуючи події. Йому буває важко сконцентруватися, підтримувати звичайний спосіб життя. Потерпілий може відчувати провину за те, що він вижив або не надав достатньої допомоги іншим. Деякі люди стають агресивними або самодеструктивними, нехтують особистим доглядом або дивно себе поводять. Якщо швидко застосувати заходи, симптоми гострого стресового розладу зменшуються або зникають протягом 30 днів. У деяких випадках, особливо при відсутності лікування, гострий стресовий розлад може зберігатися. Якщо його тривалість сягає від одного до трьох місяців, такий стан називають ***післятравматичним стресовим розладом.*** Якщо ознаки зберігаються понад три місяці, такий стан називають ***хронічним післястресовим розладом*** (DSM-IV, 1994). Неліковані симптоми післятравматичного стресового розладу можуть зберігатися протягом довгих років і бути суттєвою перешкодою нормальної життєдіяльності, що спостерігається і досі у деяких воїнів-афганців. Слід зауважити, що сім`я та найближче оточення пацієнта також будуть відчувати на собі вплив стресового розладу, на який страждає пацієнт.

При спілкуванні з потерпілими із ПТСР найчастіше були виявлені такі симптоми: 1 – розлади сну різного характеру, наявність кошмарних сновидінь; 2 – відчуття напруженості, тривоги навіть уві сні; 3 – картинки пережитого, що «спалахують» у свідомості та під час сну (флеш-беки); 4 – дратівливість, напади гніву, незгоди; 5 – порушення особистої гігієни, потреб життєзабезпечення; 6 – апатія, абулія, депресія. У важких випадках деякі психологи відмічали у клієнтів втрату адекватного сприйняття реальності і навіть

суїцидальні спроби. У значної частини клієнтів відмічені спроби самостійного зняття ознак ПТСР за допомогою алкоголю, а у деяких виявлена залежність від седативних та снодійних ліків.

Люди зазвичай неохоче звертаються до психологів, вважаючи, що самі здатні справитися з ситуацією. Утім бесіди із фахівцями допоможуть уникнути серйозних проблем у майбутньому. Порушення психіки можуть розвинутися навіть через півроку після пережитого. Найперша «швидка» допомога постраждалим – не залишати їх на самоті, спілкуватися на різні теми. Якщо людина три ночі підряд не може заснути, час звертатися до психолога.

Виходячи з причини, допомога від післятравматичних розладів полягає, насамперед, у знятті стресу наскільки це можливо:

1 – стимуляція не стримувати почуттів – плакати, розповідати про пережите, скаржитись і ні в якому разі не втішати, закликати «взяти себе у руки»;

2 – велика турбота оточення про постраждалого на побутовому рівні (створення комфортних умов існування – сон, відпочинок, харчування, забезпечення особистої гігієни тощо);

3 – тілесний контакт (тримання за руку, заспокійливий масаж, поглажування);

4 – єднання з природою (прогулянки, робота на дачі);

5 – проста звичайна робота, в т. ч. й хатня;

6 – брати участь у колективних заходах (відвідування служби в церкві, участь у ритуалах поминання, групові відвідування могил тощо);

7 – потрібно протидіяти вживанню алкоголю та ретельно контролювати прийом заспокійливих засобів;

8 – у важких випадках бути під наглядом психіатрів, психотерапевтів, неврологів, терапевтів, практикуючих психологів.

Така діяльність достатньо швидко пригнічує та емоційно виснажує і консультантів. Перше особисте нічне чергування в якості терапевта та психотерапевта протягом 12 годин на медпункті «Прорізна» безпосередньо після важких боїв, що відбулися 20 лютого 2014 року із людськими втратами, завершилось повним виснаженням, хоча й без втрати критичної думки. Всі труднощі полягали ще й у тому, що потік пацієнтів був майже безперервним, і, крім того, роль консультанта вимагала демонстрації впевненості, дотепності, допустимих за ситуацією жартів. Неймовірний жаль до потерпілих, трагізм розповіді кожного про пережиті події, не дивлячись на спроби психологічного самозахисту, викликали значну напруженість, часті згадки-картинки то про одного, то про іншого пацієнта, прояви депресії з затяжними нападами плаксивості та порушення сну. Після доби такого стану застосував препарати валеріани (Екстр. Валеріани у драже – 2др. тричі на день). Так як ефекту практично не було, то через добу додав препарат гамма-аміно-бета-фенілбутирової кислоти гідрохлорид (Фенібут 0,25 тричі на день). Практично з першого ж дня прийому покращився настрій, напади плаксивості порідшали, майже нормалізувався сон. Препарат приймав три дні. Загалом період відновлення тривав близько 10 днів. Пізніше, консультуючись з професіоналами з практичної психології (О. Павлова, Н. Сєркіна), з`ясував, що додатковими негативними чинниками в розвитку гострого стресового розладу були екстремальні умови терапевтичної діяльності – тривалий період роботи (12 год.), нічний час, неможливість відпочинку, а потім і відновлювального сну ще протягом 12 годин [3].

Період відновлення психологічного стану консультантів-психологів, як правило, в таких умовах складає три-чотири дні при умові, що кризисні консультації тривають лише вдень по 3–4 години. Кризисна робота найкраще відбувається там, де є інтенсивна міждисциплінарна взаємодія між колегами, що добре підтвердилось під час роботи чергових змін на медпунктах Майдану. Таке середовище надає консультантам можливість супервізії один одного та консультуватися з іншими учасниками процесу – лікарями, медсестрами, психіатрами, психологами, волонтерами інших спеціальностей – соціальними працівниками та соціальними педагогами. Супервізія – це співробітництво двох професіоналів (більш досвідченого та менш досвідченого, або рівних за досвідом), у ході якого спеціаліст може описати та проаналізувати свою роботу в умовах конфіденційності. Головна мета супервізії – допомогти спеціалісту найкращим способом відповісти на потреби клієнта. Таким чином, супервізія в екстремальних умовах дає можливість:

– поділитися своїми відчуттями;
– виявити та позначити утруднення, що виникли при роботі з клієнтом;
– отримати зворотній зв`язок про виконану роботу;
– проаналізувати причини своїх труднощів;
– розширити свої теоретичні та практичні уявлення;
– позначити шляхи подальшої роботи з клієнтом [4].

Тяжкість проблем може швидко пригнітити консультанта. Тому консультація з колегами стає важливою складовою якісної кризисної допомоги. Молоді практичні психологи нерідко нарікали на відсутність відповідних умов на медпунктах Майдану: робота у приміщенні, де працюють інші фахівці, а часом на вулиці чи у наметі, неможливість дотримання повної конфіденційності. Але надзвичайний характер ситуації часом вимагає діяльності психолога за будь-яких умов та у будь-який час, коли є потреба у пацієнта.

Висновки:

1. Клієнти, які наражалися на смертельну небезпеку під час протестних акцій, зазнали значної шкоди стану фізичного та психічного здоров`я, що взаємно підсилювало їхній хворобливий стан.

2. Встановлено, що у значної частини пацієнтів медпунктів Майдану виявлені ознаки післятравматичного стресового розладу.

3. Кризисний консультант під час роботи з клієнтами повинен дозувати навантаження, достатньо відпочивати, консультуватися з колегами та обговорювати із супервізором випадки, які викликають особливо сильне напруження або виводять із душевної рівноваги.

4. Отриманий досвід роботи з клієнтами із післятравматичним стресовим розладом вимагає перегляду навчальних програм з терміновим включенням та розробкою відповідних тем у навчальний процес при підготовці майбутніх практичних психологів.

Література

1. Селье Ганс. Стресс без дистресса. Стресс – Lib. Ru lib. ru › PSIHO › SELYE

2. Бенвенист Д. Кризисное вмешательство после крупных бедствий // Журнал практической психологи и психоанализа. – 2010. – № 3.

3. http://gestalt-clubok.com/psihologi-konsultaciya? task=view&id=43&lang=ru.

4. Супервизия для психологов и психотерапевтов [Электронный ресурс]. – Путь доступа : http://way-out.ru/supervizia.php.

УДК 616.89

Т. Л. ЛЕВИЦЬКА

Хмельницький національний університет

ПСИХОТЕРАПІЯ ПОСТТРАВМАТИЧНОГО СТРЕСОВОГО РОЗЛАДУ

Сучасні умови життя і діяльності висувають підвищені вимоги до адаптивних механізмів людини. Велика кількість антропогенних катастроф, зон військових конфліктів, стихійних лих та інших видів інтенсивного стресового впливу викликають різні форми дезадаптації, нервово-психічні і психосоматичні порушення, посттравматичні стресові розлади. Інтенсивний стрес-вплив субекстремальних обставин на людину може бути настільки сильним, що особистісні властивості вже не відіграють вирішальної ролі в розвитку посттравматичного стресового розладу, який може розвинутися практично в кожної здорової і емоційно стійкої людини.

Стреси, пережиті в екстремальних (травматичних) ситуаціях, що виходять за рамки звичайного людського досвіду, в ряді випадків призводять до психічної травми і виникнення різних розладів, найбільш значущі з яких – посттравматичні стресові розлади (ПТСР). У сучасній психіатрії та психології проблема оцінки впливу на особистість травматичних подій і корекція негативних наслідків психічної травми є однією з найбільш актуальних [4].

В даний час не існує усталеної точки зору на результати лікування ПТСР. Одні дослідники вважають, що ПТСР – виліковний розлад, інші – що його симптоми не можливо повністю перебороти. ПТСР зазвичай викликає порушення в соціальній, професійній та інших важливих сферах життєдіяльності. Очевидно одне: лікування ПТСР – процес тривалий і може тривати кілька років.

У цілому, психотерапія працює на підкріплення захисних чинників, оскільки вона сприяє переосмисленню подій, що відбулися і посиленню механізмів адаптації. Метою психотерапевтичного лікування клієнтів з ПТСР є допомога у звільненні від переслідуючих спогадів про минуле і від інтерпретації подальших переживань як нагадування про травму, вона також допомагає клієнтові активно і відповідально включитися в сьогодення. Для цього йому необхідно знову знайти контроль над емоційними реакціями і знайти травматичній події, що сталася, належне місце в загальній часовій перспективі свого життя та особистої історії. Ключовим моментом психотерапії при ПТСР є інтеграція того чужого, неприйнятного, жахливого і незбагненного, що трапилося з клієнтом, в його уявлення про себе (образ Я) [5].

У зв’язку з цим існує чотири стратегії терапії, що дозволяють досягти цієї мети:

– підтримка адаптивних навичок Я (одним з найбільш важливих аспектів тут є створення позитивного ставлення до терапії);

– формування позитивного відношення до симптомів (сенс даної стратегії полягає в тому, щоб навчити клієнта сприймати свої розлади як нормальні для тієї ситуації, яку він пережив, і тим самим запобігти його подальшу травматизацію самим фактом існування цих розладів);

– зниження уникнення (тому що прагнення клієнта уникати всього, що пов’язано з психічною травмою, заважає йому переробити її досвід);

– нарешті, зміна атрибуції сенсу (мета цієї стратегії – змінити зміст, який клієнт надає перенесеній психічній травмі, і таким чином створити у клієнта відчуття «контролю над травмою»).

Виділяють п'ять стадій актуального стану клієнта (фази його реакції на травматичну подію) [2]:

1) тривалий стресовий стан в результаті травматичної події;

2) прояв нестерпних переживань (наплив почуттів і образів);

3) застрягання в неконтрольованому стані уникання і оглушення;

4) здатність сприймати і витримувати спогади та переживання;

5) здатність до самостійної переробки думок почуттів.

Кожній фазі реакції клієнта на травматичну подію відповідають послідовні цілі психотерапії, відповідно [2].

1. Завершити подію або вивести клієнта з стресогенного оточення. Побудувати тимчасові відносини. Допомогти клієнту в прийнятті рішень, плануванні дій (наприклад, в усуненні його з травмуючого оточення).

2. Знизити амплітуду станів до рівня перенесених спогадів і переживань.

3. Допомогти клієнту в повторному переживанні травми та її наслідків, а також у встановленні контролю над спогадами і в здійсненні довільного пригадування. У ході пригадування надавати допомогу клієнтові в структуруванні та вираженні переживання; при зростаючій довірливості відносин з клієнтом забезпечити подальше опрацювання травми.

4. Допомогти клієнту переробити його асоціації та пов'язані з ними уявлення та емоції, що стосуються Я-образу та образів інших людей. Допомогти клієнту встановити зв'язок між травмою і переживаннями загрози, патернами міжособистісних відносин, Я-образом і планами на майбутнє.

5. Опрацювати терапевтичні відносини. Завершити психотерапію.

Психотерапія посттравматичного розладу, незалежно від конкретно обраного методу лікування, характеризується низкою особливостей. Перш за все, слід мати на увазі високі показники переривання терапії при роботі з жертвами екстремальних (травматичних) ситуацій. На відміну від інших розладів, клієнти з ПТСР після 2-3 зустрічей не приходять у терапію. Для клієнтів, що перервали терапію, характерні інтенсивні прояви флешбеків; по відношенню до інших симптомів значущих відмінностей не виявлено. Така динаміка пояснюється важкою травматизацією, що потрясла основу довіри клієнта. Він не в змозі знову довіритися кому-небудь, з боязні повторної травми. Це особливо відноситься до того, хто був травмований іншими людьми. Недовіра може виражатися в явно скептичному ставленні до лікування; почуття відчуження від людей, що не пережили подібної травми, часто виходить на передній план і утрудняє доступ терапевта до клієнта. Клієнти з ПТСР нездатні повірити у своє вилікування, а найменше непорозуміння з боку психотерапевта зміцнює їх почуття відчуження [1].

Для клієнтів з ПТСР характерні також певні труднощі, пов'язані з прийняттям ролі реципієнта психотерапевтичної допомоги. Причини, що зумовлюють ці труднощі, полягають в наступному [3]:

1. Клієнти часто вважають, що повинні своїми силами «викинути пережите з голови». На таке їх прагнення впливають також і очікування оточуючих, які вважають, що травмовані повинні, нарешті, перестати думати про те, що сталося. Однак подібні очікування, природно, не виправдовуються.

2. Власне страждання, хоча б частково, екстерналізуєтся: клієнти зберігають переконання в тому, що є зовнішня причина травми (ґвалтівник, винуватець ДТП і т. д.), і наслідки травми, тобто психічні порушення також лежать поза сферою їхнього контролю.

3. Посттравматичні симптоми (нічні кошмари, фобії, страхи) заподіюють достатні страждання, але клієнт не знає того, що вони складають картину хвороби, що піддається лікуванню (подібно депресії або тривожності).

4. Деякі клієнти борються за одержання юридичної або фінансової компенсації і звертаються до лікаря або до психолога тільки за підтвердженням цього свого права.

Виходячи з цього, психотерапевту слід прагнути до реалізації визначених конкретних цілей вже при самому першому контакті з клієнтом, що страждає ПТСР. Такими цілями є: створення довірчого і надійного контакту; інформування клієнта про характер його розладу і можливості терапевтичного втручання; підготовка клієнта до подальшого терапевтичного досвіду, зокрема – до необхідності знову повернутися до болісних травматичних переживань.

Терапевтична робота з людьми, що страждають на ПТСР, включає три стадії. Центральним завданням, що стоїть перед терапевтом на першій стадії, є встановлення безпечної атмосфери. Основне завдання другої стадії – це робота зі спогадами і переживаннями. Основне завдання третьої стадії – включення до повсякденного життя. У процесі успішного відновлення можна розпізнати поступовий перехід від настороженості до відчуття безпеки, від дисоційованості до інтеграції травматичних спогадів, від вираженої ізоляції до вибудовування соціальних контактів [5].

Найбільш поширеними терапевтичними помилками є:

– уникнення травматичного матеріалу;

– несвоєчасне і стрімке опрацювання травматичного досвіду, не створена атмосфера безпеки і не довірчі терапевтичні відносини.

Уникання травматичних спогадів веде до переривання терапевтичного процесу. У той же час дуже стрімке звернення до них також призводить до порушення процесу зцілення.

Терапевтичні стосунки з клієнтом, що страждають ПТСР, володіють наступними характерними рисами:

1) поступове завоювання довіри клієнта з урахуванням того, що у нього спостерігається виражена втрата довіри до світу;

2) підвищена чутливість по відношенню до «формальностей» проведення терапії (відмова від стандартних діагностичних процедур перед розмовою про травматичні події);

3) створення надійного оточення під час проведення терапії;

4) адекватне використання ритуалів, які задовольняють потреби клієнта в безпеці;

5) до початку терапії зменшення дози медикаментозного лікування або його скасування для посилення психотерапевтичного впливу;

6) обговорення можливих джерел небезпеки в реальному житті клієнта та їх нейтралізація.

Фундаментальне правило терапії ПТСР – приймати той темп роботи і саморозкриття клієнта, який він сам пропонує. Іноді потрібно інформувати членів його сім'ї про те, чому необхідна робота по спогади та відтворенні травматичного досвіду, оскільки домашні підтримують у клієнта уникаючу стратегію поведінки.

Психотерапія посттравматичного стресового розладу спрямована, в першу чергу, на реінтеграцію порушеної внаслідок травми психічної діяльності. Завдання психотерапії тут наступні: створення нової когнітивної моделі життєдіяльності, афективна переоцінка травматичного досвіду, відновлення почуття цінності власної особистості і здатності подальшого існування в світі.

Література

1. Католик Г. В. Техногенні катастрофи: психологічна допомога очевидцям та постраждалим : наук.-метод. збірник / Г. В. Католик, І. О. Корнієнко ; ред. Г. Тихобаєва. – Л. : Червона калина, 2003. – 124с.

2. Малкина-Пых И. Г. Психология поведения жертвы / И. Г. Малкина-Пых. – М. : Эксмо, 2006. – 1008 с.

3. Психология посттравматического стресса. Часть 1. Теория и методы : практическое руководство / под ред. Н. В. Тарабриной. – М. : Когито-Центр, 2007. – 208 с.

4. Розов В. І. Адаптивні антистресові психотехнології : навч. посіб. / В. І. Розов. – К. : Кондор, 2009. – 278 с.

5. Тарабрина Н. В. Психология посттравматического стресса / Н. В. Тарабрина. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 304 с.

УДК 613.955

О. М. МАКАРЕНКО, А. О. АНДРЕЙЧЕВА, С. М. КРАВЧУК

ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Григорія Сковороди»

ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ ЯК ОСНОВНА СКЛАДОВА СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

Найбільш науково виваженим вважається трактування особистості як динамічної єдності біологічних та соціальних характеристик людини.

Здоров'я людини, багатопланове поняття, яке свідчить не лише про відсутність хвороб, але і про комфортне психологічне самопочуття, гарний настрій, високий рівень пристосування, благополуччя.

Здоров'я (за ВООЗ) – це стан повного фізичного, духовного і соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороб та фізичних вад; це гармонійне поєднання фізичного, психічного, духовного і соціального здоров'я, самодисципліна, самопізнання, самореалізації на основі стійкої потреби бути здоровим.

Сучасний глобалізований світ, що характеризується складністю, динамічністю та суперечливістю, створює різноманітні проблеми для людини і неминуче вторгається в її особистісний простір, спричиняє зростання негативного впливу інформаційних потоків; збільшення повсякденних фізичних та психологічних навантажень; загострення екзистенціонального почуття страху, невпевненості, розгубленості та конститутивних розчарувань. Це, в свою чергу негативно позначається на здоров'ї людини загалом і на психічному здоров'ї, зокрема. Ураховуючи те, що людське життя є найвищою суспільною цінністю, перед людством на сучасному етапі постали важливі завдання, серед яких найважливішим є вирішення проблеми збереження здоров'я людини, причому не тільки фізичного, але й психічного.

Для того, щоб особистість зайняла своє місце в соціумі й прожила в ньому повноцінне здорове життя, потрібно пройти період самоактуалізації, тобто досягти повного прояву і розвитку своїх індивідуальних здібностей. Але повноцінним воно може бути лише тоді, коли людина досягає розкриття власного творчого потенціалу.

Сучасний науковий дослідник Т. Бойченко відмічає, що сутність здоров'язберігаючих технологій полягає в проведенні відповідних коригуючих, психолого-педагогічних, реабілітаційних заходів з метою поліпшення якості життя особистості: формування більш високого рівня її здоров'я, навичок здорового способу життя, забезпечення професійної діяльності та її мінімальної фізіологічної «вартості» [1, с. 2]. Ця проблема належить до числа як локальних, так і глобальних, тобто тих, що мають життєво важливе значення для кожної людини зокрема, а також, будь-якої держави, і всього людства в цілому.

Здоров'язберігаючі технології, що застосовувались в освітньому середовищі ефективно забезпечували нормальне функціонування організму на всіх рівнях його організації нормального перебігу фізіологічних і біохімічних процесів, що сприяють відтворенню здатності до повноцінного виконання основних соціальних функцій, участі у соціальній діяльності та суспільно-корисній праці. Здоров'я особистості забезпечується динамічною рівновагою організму і його функцій на дію чинників навколишнього середовища, ефективним пристосовуванням до умов існування в навколишньому середовищі, що постійно змінюється (адаптація), здатністю підтримувати нормальну і різнобічну життєдіяльність. За цих умов попереджається розвиток хвороб, хворобливих станів або хворобливих змін, розвиток захворювань або будь-яких порушень.

Таким чином, здорова особистість включає гармонійне поєднання фізичного, психічного, духовного та соціального здоров'я. Здоров'язбереження, як основна складова становлення особистості постає, як нагальна проблема, яка потребує вирішення. Для того, щоб особистість зайняла своє місце в соціумі й прожила у ньому повноцінне, здорове життя необхідно пройти період самоактуалізації, розкриття власного творчого потенціалу, своїх індивідуальних здібностей. Для забезпечення нормального функціонування організму на всіх рівнях перебігу фізіологічних і біохімічних процесів, що сприяють здатності до повноцінного виконання основних соціальних функцій, участі у соціальній діяльності та соціально-корисній праці необхідне ефективне застосування здоров'язберігаючих технологій.

Література

1. Бойченко Т. Валеологія – мистецтво бути здоровим / Т. Бойченко // Здоров'я та фізична культура. – 2005. – № 2. – С. 1–4.

УДК 159.922.8(043.2)

Н. І. ПОГОРІЛЬСЬКА
Київський національний університет ім. Тараса Шевченка

СТАВЛЕННЯ БАТЬКІВ ДО ДИТИНИ ЯК ФАКТОР ФІЗИЧНОГО Я

Традиційно в психології тілесне чи фізичне Я розглядається як одна зі складових Я-концепції людини. Першими, хто розпочав вивчення фізичного Я були представники психоаналізу. З. Фройд у своїх роботах розглядав психосоматичний аспект органічних симптомів. А. Адлер, вивчаючи особливості формування особистості в онтогенезі, показав існування тісного зв'язку між тілесним образом Я і самооцінкою. Так, у своїх роботах він приділяв значну увагу переживання особистістю не лише реального дефекту, але і наявність уявної вади.

Опис фізичного або матеріального Я також зустрічається в роботах В. Джемса. До його складу автор відносить не лише тілесну організацію, а й одяг, родину та майно. (Джемс, 2000). В. В. Столін також включає фізичне Я в свою схему «вертикальної будови самосвідомості» (Столін, 1983).

Останнім часом питання зайвої ваги, ставлення до свого тіла особливо часто звучить як у науковій, так і у художній літературі та публіцистиці. У цьому дослідженні представлена спроба психологічного пошуку відповідей на запитання факторів формування особливостей ставлення до свого фізичного Я.

Усвідомлення своєї тілесності відбувається на ранніх етапах онтогенезу і безперечно на неї має значення ставлення батьків до дитини. Дане дослідження спрямоване на визначення особливостей зв'язків ставлення батьків до дитини та її ставленням до свого фізичного Я. Для реалізації поставленого завдання було використано наступні методики:

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

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

3. Запропонований нами опитувальник для вивчення образу тіла, який складається з тридцяти запитань, які визнають уявлення про фізичне «Я», емоційно-оціночне ставлення до фізичного «Я» та поведінку відповідно до емоції та оцінки. Кожна шкала є біполярною (негативний та позитивний полюси). [3]

Когнітивна складова – уявлення індивіда про своє фізичне Я, переконання, які можуть бути як обґрунтованими, так і необґрунтованими. Це самоопис, що складається з ієрархічно розташованих характеристик.

Емоційно-оціночна складова – афективна оцінка цих уявлень, яка може мати різну інтенсивність, оскільки окремі риси образу тіла можуть викликати більш чи менш сильні емоції, пов'язані з їх прийняттям чи відкиненням. Самооцінка відображує ступінь розвитку в людини почуття самоповаги, відчуття власної цінності та позитивного ставлення до всього того, що входить до сфери її «Я». Тому низька самооцінка передбачає неприйняття себе, самозаперечення, негативне ставлення до своєї особистості.

Поведінкова складова, тобто ті конкретні дії, які можуть бути викликані образом тіла та самооцінкою фізичного образу. Всі емоції та оцінки, пов'язані з тілесним образом, є дуже стійкими та сильними, що дуже впливає на діяльність людини, її поведінку, взаємовідносини з іншими людьми.

Перевагою даного опитувальника є те, що він дозволяє визначати показник ЕОП (відносно фізичного «Я»), тобто на основі неформалізованих даних виводиться інтегральний кількісний показник. Найнижчий бал отримують ті особи, що низько оцінюють своє фізичне «Я» (самоопис, самооцінка та дії, які на них ґрунтуються). Для цих людей зовнішність має невелике значення або вони ставляться до неї негативно. Найвищий бал отримали ті, які сприймають себе позитивно в усіх цих аспектах. Для них зовнішній вигляд є дуже важливим, вони себе приймають і поводяться відповідним чином. Їх фізичний образ не викликає в них дискомфорту та неприємних переживань щодо цього.

Показники надійності (внутрішня узгодженість – 0,737) та валідності (критеріальна валідність 0,67) запропонованої методики є досить високими. Оцінювання відповідей проводилося за наступними критеріями. За ствердну відповідь на пряме запитання присвоювали 1 бал, за заперечну – 0 балів. Для зворотних запитань – навпаки. Отримані зв'язки представлено у таблиці 1.

Таблиця 1

Кореляційна матриця зв'язків складових фізичного Я та ставлення батьків до дитини та смисложиттєвих орієнтацій

	Когнітивна складова	Емоційно-оціночна	Поведінкова складова	Інтегральний показник
Любов матері			0,720**	0,554*
Відхилення матір'ю		-0,573*		-0,642**
Вимоги батька			0,620*	0,582*
Опіка батька		0,545*		0,587*
Ціль		0,649*		0,695**
Процес		0,626*	0,683**	0,700**
Результат		0,626*		0,556*
Контроль Я	0,536*			
Контроль Життя		0,553*		

Примітка: *– статистична значимість на рівні p=0,05; ** – статистична значимість на рівні p=0,01.

Отже, розглянемо найбільш цікаві встановлені кореляційні зв'язки. Встановлено наявність значимої кореляції між показником любов матері та поведінковою складовою ставлення до фізичного Я (0,720 при p=0,01). Отже, відчування любові матері забезпечує формування позитивного полюсу поведінки людини щодо представлення своєї тілесності, прагнення і сміливість привертати увагу до себе, пошук способів прикрасити себе.

Найбільше кореляційних зв'язків виявлено між емоційно-оціночною складовою фізичного Я та досліджуваними показниками: ставленням батьків до дитини та смисложиттєвими орієнтаціями. Розглянемо їх.

Так, якщо ж донька відчуває, що мати відхиляє її, то найчастіше вона буде невдоволена своєю зовнішністю, і будь-які спроби прикрасити себе будуть переживатися як невдалі (-0,573 при p=0,05). Лише відхилення матір'ю має обернено пропорційний зв'язок між компонентом фізичного Я та його інтегральним показником. Усі інші виявлені зв'язки – прямо пропорційні.

Роль батька також значима у формуванні позитивного ставлення до своєї тілесності та її оцінки. Так опіка батька формує у дівчини задоволення власною зовнішністю, сприймання себе як привабливої, цінної особистості. Вимогливість батька позитивно відбивається на поведінковій складовій фізичного образу Я: при вимогливості батька донька буде шукати спроби змінювати свою зовнішність задля підвищення самооцінки образу тіла.

Надзвичайно цікавим є встановлений зв'язок між когнітивним аспектом фізичного образу та смисложиттєвою орієнтацією контролю Я (0,536 при p=0,05). Це вказує на те, що особистість, яка вважає себе господарем життя, сильною особистістю, яка має достатньо свободи і може будувати своє життя, цілі як правило демонструє також і позитивне бачення себе, своєї зовнішності.

Отже, здатність реально турбуватись про свою зовнішність: займатись спортом аби підтримувати себе у формі, змінювати зачіску, аби знайти таку, що пасує тощо формується за участю обох членів сім'ї: мами у вигляді любові та батька у вигляді вимогливості. Також важливим для спроможності змінювати свою зовнішність є переважання смисложиттєвої орієнтації у особистості процесу життя, тобто орієнтацію на те, щоб жити емоційно насичено, наповнено, не задумуючись особливо про завтрашній день.

Література

1. Крупська О. І. Ретроспективний погляд юнаків на своїх батьків: адаптація методики А. Рое та М. Сігельмана // Практична психологія та соціальна робота. – 2008. – № 2. – С. 42–49.

2. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). – 2-е изд. – М. : Смысл, 2006. – 18 с.

3. Найдьонова Г. О. Експериментальна психологія : навч. посіб [для студ. спеціальності «Психологія»] / Г. О. Найдьонова, Н. І. Погорільська. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. – 118 с.

УДК 159.98

Л. О. ПОДКОРИТОВА
Хмельницький національний університет

СФЕРИ ЗАСТОСУВАННЯ ДИХАЛЬНИХ ТЕХНІК У ПРАКТИЧНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

Проблема зв'язку між соматичним і психологічним є однією з найскладніших у психології. Цей зв'язок відмічено ще з найдавніших часів. Взаємообумовленість між тілесним і душевним доводять і сучасні наукові дослідження. Так, праці з психофізіології наводять дані щодо ролі біологічних факторів у реалізації психічної діяльності, показують зв'язок між психічною функцією та її нейрофізіологічним субстратом. Дослідження з психосоматики.) демонструють, яким чином психічні явища відображаються на фізичному рівні зокрема у вигляді хвороб та розладів різних систем та органів. Дані з психогігієни, психології саморегуляції, психотерапії унаочнюють взаємовплив соматичного і психологічного.

Одним з найяскравіших проявів зв'язку між психологічним і соматичним є дихання. У давні часи диханню надавали особливого значення. Індійські йоги створили про нього цілу науку. Дослідження дихання здійснюються і сьогодні в інститутах йоги в Індії та інших країнах світу.

Техніки, які засновані на свідомому цілеспрямованому використанні дихання (далі дихальні техніки) активно використовуються у різних сферах: медицина (лікування та реабілітація при захворюваннях серцево-судинної, дихальної систем); валеологія (загальне оздоровлення організму і психіки); спорт (підготовка спортсменів, особливо за такими видами спорту як плавання, бокс, різні види східної боротьби, гімнастика, легка атлетика та ін.); дефектологія (робота із заїканням); педагогіка (розвиток педагогічної майстерності); риторика, театральне та естрадне мистецтво (постановка голосу, розвиток виразного мовлення тощо).

Чільне місце посідають дихальні техніки й у практичній психології. Сфери і цілі застосування дихання в психології досить різноманітні, проте на сьогодні бракує узагальнень щодо використання дихальних технік у психологічній практиці. Відповідно, *мета цієї публікації* – представити короткий огляд основних сфер застосування дихальних технік у практичній психології.

Перш, ніж перейти до огляду основних напрямків суто психологічних досліджень з питань дихальних психотехнік, доцільно розглянути напрямки досліджень, які є дотичними до психологічних і мають велике значення для розвитку останніх за питанням застосування дихання з метою психологічного впливу.

Так, ґрунтовно розроблене питання застосування дихальних технік у валеології. Це праці таких дослідників як О. Коржова, О. Захаревич, Є. Маслова, О. Савина, О. Смирнова, Н. Рогалува, Д. Преображенський, Ю. Щербатих, С. Хижняк, М. Чиковані та ін. Їх дослідження практичного застосування дихальних технік і прийомів присвячені таким питанням: загальне оздоровлення та нормалізація організму і психіки; корекція функціонального стану організму через кероване дихання; розвиток фізіологічного і мовленнєвого дихання; оздоровлення дихальної і серцево-судинної систем; робота із наслідками черепно-мозкових травм тощо. Відзначимо зокрема дослідження російського науковця А. Захаревича, який у 2003 р. захистив докторську дисертацію «Оздоровчо-розвивальний вплив дихальних психотехнологій на психічний стан людини». У роботі представлено загальний огляд дихальних психотехнологій та можливості їх застосування для психічного і фізичного оздоровлення особистості [2].

Варто відзначити і наукові дослідження йоги та інших практик духовного вдосконалення з метою їх застосування для фізичного і психологічного оздоровлення людини. Дослідники: Г. Адамович, Т. Бернард, В. Бойко, Д. Брахмачарі, Т. К. В. Дешикачар, О. Дорохов, Г. Дюмулен, М. Еліаде, Т. Ігнатьєва, Ю. Каптен, Б. Клюєв, О. Липень, А. ван Лісбет, Б. Марков, Е. Островська, Л. Пейюй, Л. Хоушен, М. Чіа, Л. Юй, К. Г. Юнг та ін.

Результати досліджень з валеології та східних практик духовного вдосконалення мають значний вплив і відображення у психологічних працях.

За результатами нашого літературного огляду, ми зробили класифікацію праць, присвячених застосуванню дихальних технік з метою психологічного впливу. Так, за стилем, такі праці можна поділити на дві великі групи: 1) практично-прикладна література, яка містить рекомендації та вправи, спрямовані на надання відомостей про можливі шляхи і методи психологічної самодопомоги; 2) науково-дослідні праці, які представляють результати вивчення впливу дихальних технік на психіку і фізіологію людини. А за сферою застосування дихальних психотехнік, і наукові, і прикладні роботи можна поділити за такими напрямками: самопізнання і самовдосконалення; психотерапія і психокорекція; психосоматика;

перинатальна психологія, психологія спорту; трансперсональна психологія. Розглянемо визначені напрямки більш детально.

Одним з найбільш розроблених напрямків практичних і наукових досліджень, присвячених застосуванню дихальних технік з метою психологічного впливу є праці, які можна узагальнити назвою *«самопізнання і самовдосконалення»*. Це праці з психології саморегуляції, саморозвитку, психогігієни. Досліджувані проблеми: саморегуляція і самодопомога у професійній діяльності і побуті; профілактика емоційного вигоряння; саморегуляція емоційних станів; самоконтроль; боротьба зі втомою; рекреація, формування стресостійкості; розвиток творчих здібностей; набуття риторичних умінь і навичок; розвиток мовленнєвого спілкування; робота з голосом і артикуляцією. Дослідники: О. Агеєнкова Д. Аксенов, Я. Воробейчик, Є. Гаврилін, В. Гаврилькевич, О. Завязкін, О. Ковалевська, О. Коржова, Л. Куліков, В. Леві, Г. Ліхтенберг Є. Політкар, І. Мирошник, О. Савіна, О. Смирнова, В. Панкратов, А. Хайкин, О. Шигоріна та ін.

Серед найбільш популярних питань цього напрямку досліджень, є застосування керованого дихання з метою саморегуляції і самоконтролю як на психічному, так і на соматичному рівнях. При цьому дихальні техніки пропонуються і як самостійний інструмент, і в комплексі з іншими техніками і прийомами, переважно з різними видами релаксацій і візуалізацій. Такі праці мають переважно практичний характер і надають читачеві конкретну інформацію про те, що і як можна зробити, аби покращити свій психоемоційний стан, позбутися шкідливих звичок, стати більш ефективним у своєму повсякденні тощо. Досить часто ці рекомендації ґрунтуються на здобутках індійської йоги, як, наприклад, праці О. Завязкіна і В. Леві [1; 3; 4].

Наступний, ґрунтовно розроблений напрямок психологічних досліджень – застосування дихальних психотехнік у *психотерапії та психокорекції*. Досліджувані проблеми: можливості використання дихальних технік у роботі зі стресовими станами, тривожністю, страхами, внутрішніми конфліктами, почуттям провини, негативними психічними станами; психологічній корекції психомоторики, сенсомоторики, гіперактивності; застосування дихальних вправ у тренінгових заняттях, зокрема у психофізіологічних тренінгах з біологічним зворотнім зв'язком і релаксаційних тренінгах; психологічна корекція і реабілітація наркозалежних тощо. За цим напрямком мають праці такі дослідники: Б. Архіпов, А. Ахромова, Е. Баєнська, Е. Бірюкова, В. Волков, Е. Воробйова, Л. Грачева С. Єрмаков А. Ісупова, І. Карицький, В. Козлов, В. Корнєєва, П. Крістоф, Д. Кузьмін, В. Лебединський, Д. Леонард, Е. Луценко, А. Маканова, А. Мартинов, З. Нденсі, О. Никольська, Е. Прописнова, С. Пуришева, М. Раваєва, Д. Русланов, А. Семенович, Н. Синягіна, А. Слученков, А. Тинишбаєва, В. Черкашин, Г. Чиркіна, Е. Чуян, М. Шевченко, Ю. Шевченко, Е. Шипілова, та ін.

Робота з диханням є невід'ємною складовою тілесно-орієнтованої терапії (Ф. Александер, С. Гроф, Р. Мастерс), танцювально-рухової терапії (Л. Мова, А. Старк, А. Філіппова), символ-драми (Х. Лейнер, С. Єгорова, Я. Обухов, Г. Хорн). Особливу увагу дихальним технікам приділяють представники гештальт-терапії (Л. Дідковська, С. Гінгер, В. Ємельяненка, Л. Куроєдова, Ж. –М. Робін) та арт-терапії (А. Будза, О. Копитін, Е. Гренлюнд, Є. Понкратова).

Крім того, у психотерапії склалися та функціонують різноманітні системні підходи до використання дихання як провідного інструменту: голотропне дихання, вайвейшинг, вільне дихання, ребефінг, дихальна терапія (використовується під час лікування психосоматичних розладах дихальної системи) та ін. З їх теорією та методологією можна ознайомитися у працях В. Агеєва, С. Грофа, Д. Леонарда, Ф. Лаута, Л. Орра, В. Лебедька, М. Молоканова, В. Козлова та ін.

Близьким до вище означеного є напрямок досліджень у *психосоматиці*, спрямовані на вивчення можливостей застосування дихання і дихальних технік для лікування психосоматичних розладів; реабілітації після черепно-мозкових травм і в контексті комплексного підходу до різних захворювань і порушень. Автори: М. Богданова, Ю. Буйденок, І. Воротніков, О. Гришин, Н. Елпідифоров, Л. Ковтун, С. Кривощеков, А. Мінченков, Н. Некипелова, Е. Парамошкіна, М. Сандомирський, Г. Старшенбаум, Г. Ткаченко та ін.

Наступний напрям досліджень – *перинатальна психологія*. Коло досліджуваних проблем: підготовка до пологів; корекція емоційних станів вагітної; робота зі страхами майбутньої породіллі; підвищення фізичної і психологічної активності вагітних жінок. Дослідники: К. Батюшков, А. Бер, О. Гуляева, Г. Гусакова, А. Кабачкова, Є. Коваленко, А. Липень, Н. Лукина, І. Матюшина, М. Мисюк, М. Монган, С. Радаева та ін.

Досить ґрунтовні дослідження дихальних технік у галузі *спортивної психології*. Коло досліджуваних проблем: психологічна підготовка спортсменів; психологічна саморегуляція спортсменів; формування і регулювання емоційних станів спортсменів; психофізіологічне вдосконалення і відновлення спортсменів. Дослідники: В. Ашанін, Н. Бажина, І. Бейгул, С. Бєлих, Ю. Височін, О. Гор, І. Горєлов, А. Динисенко, Ю. Денисенко, А. Демін, Ф. Ілесова, С. Кочеткова, А. Литвиненко, В. Лукоянов, В. Машир, Т. Мельник, О. Олійник, І. Рощін, В. Сивицький, В. Фаворитов, І. Шемет та ін.

Окремо варто визначити праці з *психології екстремальних ситуацій*, які досліджують можливості дихальних технік для психологічної підготовки в умовах підвищеного ризику та робота з посттравматичними стресовими розладами. Дослідники: К. Комаров, І. Коноплева, В. Розов та ін.

Цікавими є праці з *трансперсональної психології*, де робота з дихальними психотехніками є одним з провідних методів створення змінених станів свідомості. Не останнє місце питанню дихальних технік приділяється у дослідженнях, присвячених особливим здібностям людини. Дослідники: Е. Агеєнкова, А. Аникін, А. Билицький, Т. Гінзбург, В. Єрмаков, Д. Кандиба, С. Кардаш Г. Карельский, В. Козлов, А. Ксендзюк, А. Лі, К. Майкова, Є. Торчинов, Ф. Уразаєва, В. Хачатурян, С. Хоружий, Н. Шерстеніков та ін.

Як можна побачити за матеріалами цієї публікації, дихальні психотехніки широко застосовуються з метою психологічного впливу на людину.

Висновки. Здійснений огляд джерел дав можливість запропонувати класифікацію праць, присвячених застосуванню дихальних технік з метою психологічного впливу. За стилем викладу, такі праці були поділені на групи: практично-прикладна література; науково-дослідні праці. За сферою застосування дихальних психотехнік, роботи були розподілені таким чином: самопізнання і самовдосконалення; психотерапія і психокорекція; психосоматика; перинатальна психологія; психологія спорту; психології екстремальних ситуацій; трансперсональна психологія. Отже, у психології відзначається великий дослідний інтерес щодо можливостей застосування дихальних технік з метою психологічного впливу на людину у різних ситуаціях.

Література

1. Завязкин О. В. Самоконтроль и саморегуляция / О. В. Завязкин. – Д. : Сталкер, 1998. – 320 с.
2. Захаревич А. С. Оздоровительно-развивающее воздействие дыхательных психотехнологий на психические состояния человека : дис. … д-ра психол. наук : 13.00.04 / А. С. Захаревич. – СПб. , 2003. – 354 с.
3. Леви В. Искусство быть собой / В. Леви. – М. : Знание, 1977. – 208 с.
4. Леви В. Приручение страха / В. Леви. – М. : Метафора, 2002. – 192 с.

УДК 159.923.2

О. В. СЕРГІЄНІ
Дніпропетровський гуманітарний університет

Т. В. ЄРОШКІНА
Дніпропетровский національний університет ім. Олеся Гончара

О. С. ВОЛОШКО
Дніпропетровський гуманітарний університет

В. В. СМАГІНА
Дніпропетровский національний університет ім. Олеся Гончара

ФОРМУВАННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Професійна діяльність психолога висуває особливі вимоги до особистості фахівця, покликаного надавати психологічну допомогу людині в різних життєвих ситуаціях. Особистість психолога виступає і ресурсом, і еталоном психологічного здоров'я і комфорту. Однією з головних особистісних якостей майбутнього психолога є стресостійкість та доцільно її формувати вже під час його навчання в ВНЗ.

Сучасний стан розвитку суспільства характеризується зростанням чинників, які істотно впливають на адаптацію людей у суспільстві. Тому не дивно, що цій проблематиці присвячені чисельні праці як вітчизняних, так і зарубіжних досліджень. Проблема адаптації особистості завжди є ключовою в психології та вона розуміється як процес, за допомогою якого індивід здобуває знання, цінності, соціальні навички і соціальну чутливість, які дозволяють йому інтегруватися у суспільство та засвоїти адаптивні копінг-стратегії [1; 2; 3].

Актуальним постає питання про форми і методи розвитку стресостійкості у майбутніх фахівців – психологів, що висуває особливі вимоги до них під час навчання у вищих навчальних закладах.

Проблематика стресостійкості людини в соціальних професіях з давніх часів приваблювала психологів різних напрямків. Стала загальновизнаною метафора про те, що ніщо не є для людини таким сильним навантаженням і випробуванням, як інша людина [4].

Узагальнення теоретичних аспектів досліджуваної проблеми дозволило нам виділити наступні підходи, які мають суттєве значення для вивчення феномена стресостійкості. Згідно з основними положеннями суб'єктно-діяльнісного підходу, викладеного в роботах К. А. Абульханової-Славської, Б. Г. Ананьєва, Л. С. Виготського, О. Н. Леонтьєва, Б. Ф. Ломова, С. Л. Рубінштейна, психіка людини формується і виявляється в ході діяльності, яка розуміється як цілеспрямована, свідома, практично перетворююча активність людини по відношенню до зовнішнього світу та до самої себе. З позицій системного підходу, стресостійкість є системою та включає певні компоненти та засоби їх організації, що відкриває можливості для дослідження різних параметральних характеристик. Не дивлячись на велику

кількість досліджень з проблеми стресостійкості, актуальним залишається питання щодо форм та методів розвитку стресостійкості у студентському середовищі, зокрема серед студентів-психологів. Факторами, що впливають на розвиток стресостійкості є: зовнішні чинники – педагогічний вплив, міжособистісна взаємодія, система діяльностей у ВНЗ, стимулювання та внутрішні – психофізіологічні, соціально-психологічні, психолого-педагогічні особливості особистості.

На наш погляд, одна з причин низької майстерності більшості молодих психологів – це особистісна нерозвиненість. Адже ступінь розвиненості і збалансованості особистісних якостей обумовлює професійний успіх психолога-практика щонайменше також, як ступінь просторості і освоєності психологічних теорій і технік.

Можна виділити два основних прояви комунікативної стресостійкості. Перше – це здатність вести ефективну комунікацію на тлі стресу, так би мовити, незважаючи на стрес. Наприклад, в умовах дефіциту часу, високої ціни помилки, при втомі, поганому самопочутті, на тлі перешкод і т. д. Другий прояв – це здатність не втрачати ефективності при впливі стрес-факторів, властивих саме комунікації [5].

Необхідно врахувати те, що на студентів під час процесу навчання впливають безпосередньо фактори, пов'язані із навчанням: «педагогічний вплив», «міжособистісна взаємодія», «фактори-стимули», «система діяльностей у ВНЗ», що робить опір та перешкоди для зберігання в студентів емоційної стійкості, але сприяє розвитку стійкості до професійних стресів [6].

Гіпотезою дослідження є припущення про те, що навчання у вищому навчальному закладі сприяє розвитку стресостійкості та на її формування впливають індивідуально-психологічні особливості.

Мета дослідження: дослідити особливості формування стресостійкості студентів-психологів як професійно важливої якості під час навчання у вищому навчальному закладі. Об'єкт дослідження: стресостійкість у студентів-психологів. Предмет дослідження: формування стресостійкості у студентів-психологів в залежності від індивідуально-особистісних якостей.

Методи дослідження: теоретичний, емпіричний, математико-статистичний. Теоретичні методи представлені системним підходом та аналізом, психологічною теорією стресу, адаптації та дезадаптації, теорією особистості.

Емпіричний метод представлений спостереженням та психодіагностичним тестуванням:

– Діагностика соціально – психологічної адаптації Роджерса-Даймонда;
– Тест самооцінки стресостійкості С. Коухена і Г. Вілліансона;
– Аналіз стилю життя (Бостонський тест на стресостійкість);
– Методика дослідження самооцінки особистості С. А. Будассі;
– Діагностика емоційного вигоряння особистості (В. В. Бойко);
– Методика «Прогноз»;
– Опитувальник «SACS»;
– Методика діагностики самооцінки рівня тривожності Спілбергера–Ханіна.

Було проведено емпіричне дослідження серед студентів-психологів II та IV курсу Дніпропетровського гуманітарного університету та Дніпропетровського національного університету. У дослідженні взяли участі 80 студентів.

Результати дослідження. Тест самооцінки стресостійкості С. Коухена і Г. Вілліансона. Даний тест дозволяє людині оцінити рівень своєї стресостійкості (він може бути відмінний, добрий, задовільний, низький або дуже низький). Обробка результатів виконувалась з урахуванням віку досліджуваних, адже для кожного вікового етапу у тесті розроблена відповідна шкала стенів. Студенти IV курсу більш прискіпливо оцінюють свою стресостійкість: 78% оцінюють її як задовільну, в той час як студенти II курсу складають лише 32% в цій групі, а 36% оцінюють її як відмінну та 8% як високу.

Опитувальник «SACS» (С. Хобфолл). Особистісний опитувальник «SACS» призначений для вивчення стратегій і моделей копінг-поведінки (стрес-подолання поведінки), як типів реакцій особистості людини з подолання стресових ситуацій. В результаті проведеного дослідження встановлено, що для студентів II курсу характерними є стратегії: асертивні дії, тобто повага до прав інших людей, але при цьому вони не дозволяють принижувати свою гідність. Стратегія пошуку соціальної підтримки та імпульсивні дії також є на високому рівні. Для студентів IV курсу притаманні дії або вчинки, що відбуваються у силу нездоланного потягу, спонуки, здебільшого автоматично і не контролюються свідомістю; як у студентів II, так і IV курсу спостерігаються високі показники маніпулятивних дій.

Результати, отримані при проведенні методики Аналіз стилю життя (Бостонський тест на стресостійкість) свідчать про переваження середніх та високих показників стресостійкості у студентів IV курсу, в той час як цей показник у студентів II курсу переважно низький.

Результати, отримані при виконанні методики «Прогноз» свідчать про те, що нервово-психічна стійкість у студентів II курсу знаходиться на недостатньому та середньому рівні, а у студентів IV курсу – на високому та недостатньому рівні.

Інтерпретуючі дані за методикою Діагностика соціально – психологічної адаптації Роджерса-Даймонда, можна зробити висновок, що рівень соціально-психологічної адаптації у студентів II курсу є нижчим за середній. Показник адаптації студентів IV курсів є в межах норми. Головною відмінністю є те, що показник емоційної комфортності більш притаманний студентам IV, ніж II курсу.

Наукова новизна дослідження полягає у визначенні зростання стресостійкості студентів-психологів під час навчання у вищому навчальному закладі в залежності від індивідуально-психологічних особистісних якостей.

Практична значимість полягає у виділенні особистісних якостей, які обумовлюють формування стресостійкості студентів-психологів з метою проведення психотренінгів з її підвищення.

Висновок. Аналіз результатів дослідження дав змогу визначити, що у студентів під час навчання структурні компоненти стресостійкості значно підвищуються, доведений взаємозв'язок рівня стресостійкості з адаптаційними можливостями та синдромом емоційного вигорання. Оскільки більшість студентів знаходиться на стадії формування емоційного вигорання та дезадаптації, була розроблена тренінгова програма, що спрямована на формування стресостійкості та підвищення адаптаційного потенціалу студентів.

Література

1. Абабков В. А. Защитные психологические механизмы и копинг: Анализ взаимоотношений / В. А. Абабков // Актуальные проблемы клинической психологии и психофизиологии : материалы научно-практической конференции «Ананьевсские чтения – 2004» / под ред. Л. А. Цветковой, Г. М. Яковлева.

2. Абрамова Г. С. Практическая психология : учебник для студентов вузов / Г. С. Абрамова. – 6-е изд. , перераб. и доп. – М. : Академический проект, 2001. – 346 с.

3. Аверин В. А. Психология личности : учеб. пособие / В. А. Аверин. – 2-е изд. – СПб. : Изд-во Михайлова В. А. , 2001. – 191 с.

4. Розов В. І. Адаптивні антистресові психотехнології : навч. посіб. / В. І. Розов. – К. : Кондор, 2009. – 278 с.

5. Борневасер. Стресс в условиях труда // Психические состояния : хрестоматія / сост. и общ. ред. Л. В. Куликова. – СПб. : Узд-во «Питер», 2001. – С. 454-469.

6. Налчаджян А. А. Социально-психологическая адаптация личности (форма, механизмы и стратегии) / А. А. Налчаджян ; отв. ред. Э. А. Александрян. АН АрмССР / Институт философии и права. – Ереван : Изд-во АН АрмССР, 1988. – 263 с.

УДК 616.89–003.96–057.875–02:613.867

І. М. СОКОЛОВА
Українська інженерно-педагогічна академія

ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНІ КРИТЕРІЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ

Актуальність. Зміни сучасного суспільства, пов'язані з розвитком науки і техніки, прискоренням темпу життя, інформаційною напругою, призводять до зниження рівня психічного здоров'я та збільшення поширеності дезадаптації серед студентської молоді. Актуальність дослідження психофізіологічних механізмів виникнення та формування дезадаптації в студентській популяції обумовлена тим, що перші роки навчання вважаються особливо напруженими, навчання відбувається в умовах інформаційного й емоційного стресу, збільшення психічного та фізичного навантажень. Існуюча невідповідність між програмними вимогами і психофізіологічними та індивідуально-психологічними особливостями студентів спричиняє перенапруження адаптації та виникнення дезадаптивних станів. Розробка ефективних корекційних та психопрофілактичних заходів щодо попередження виникнення психофізіологічної дезадаптації в студентів на початку навчання неможливо без проведення масових мультидисциплінарних досліджень. Такі дослідження спрямовані на вивчення психофізіологічного стану (ПФС), психічного та соціально-психологічного здоров'я студентів, виявлення факторів ризику виникнення дезадаптації на різних рівнях ПФС [1–4]. Системний підхід при діагностиці ПФС полягає в обліку різних рівнів організації індивідуальності людини у зв'язку зі значимими аспектами діяльності та соціальних взаємодій людини. Він охоплює групу методів, за допомогою яких реальний об'єкт описується як сукупність взаємодіючих компонентів [5]. Особливістю системного підходу є те, що система вивчається як єдиний організм з урахуванням внутрішніх зв'язків між окремими елементами системи та зовнішніх зв'язків з іншими системами й об'єктами. Наш вибір методик для діагностики психофізіологічного стану студентів спирався на уявлення про ПФС як про складну, ієрархічну саморегульовану систему, що представляє собою динамічну єдність внутрішніх компонентів – біоенергетичного, фізіологічного, поведінкового, психічного, особистісного, соціально-психологічного, котрі організовані за принципом взаємодії і формуються під впливом зовнішніх компонентів – соціальних, фізико-хімічних факторів середовища і діяльності. Відповідна реакція організму на вплив стресора сама по собі є комплексною і системною, що охоплює всі ієрархічні рівні. Запропонований нами комплекс експериментально-психологічних методів дослідження дозволив оцінити якісні показники уваги й ефективність розумової працездатності; самооцінку здоров'я, оцінити суб'єктивні скарги на стан різних психічних сфер, визначити функціональний стан студентів.

Метою даного дослідження була об'єктивізація результатів, отриманих за допомогою опитувальників, спрямованих на діагностику ПФС на різних рівнях при масовому дослідженні студентів зі

збереженням інформативності, надійності та ефективності використаного методичного апарата. Для досягнення цієї мети був проведений аналіз варіабельності серцевого ритму (ВСР), оцінено електронегативність (ЕН) ядер букального епітелію, проаналізовано параметри уваги та ефективності розумової працездатності студентів за результатами виконання коректурної проби в нашій модифікації, визначено самооцінку студентами ПФС, проаналізовано кількість скарг з боку різних психічних сфер та функціональних систем. ВСР обумовлена комплексним впливом на серце вегетативної нервової системи (ВНС), медіатори якої викликають зміну електролітних співвідношень та опосередкують електрофізіологічні властивості клітин міокарда. Вплив симпатичного або парасимпатичного відділу ВНС визначає особливості вегетативного балансу організму та обумовлений особливостями його функціонального стану. У стані стресу спостерігається активація симпатичного відділу ВНС, що характеризується тривалою дією медіаторів. Таким чином, при розумовому або фізичному навантаженні зростає активність симпатичного відділу ВНС на тлі зниження активності парасимпатичної ланки вегетативної регуляції.

У результаті дослідження взаємозв'язків між отриманими показниками різних рівнів ПФС у студентів було встановлено вірогідні кореляційні зв'язки між усіма досліджуваними показниками. Так, ЕН букального епітелію корелює з показниками суб'єктивного рівня спокою ($r=0,49$ у жінок; $p\leq0,01$ та $r=0,32$ у чоловіків; $p\leq0,05$), працездатності ($r=0,45$ у жінок; $p\leq0,01$ та $r=0,30$ у чоловіків; $p\leq0,05$), активності ($r=0,34$ у жінок; $p\leq0,05$ та $r=0,23$ у чоловіків; $p\leq0,05$), настрою ($r=0,37$ у жінок; $p\leq0,05$ та $r=0,24$ у чоловіків; $p\leq0,05$) і самопочуття ($r=0,46$ у жінок; $p\leq0,01$ та $r=0,10$ у чоловіків; $p\leq0,05$). Таким чином, суб'єктивне поліпшення оцінки ПФС у студентів пов'язано з більш високими значеннями ЕН букального епітелію, тобто із більш високою функціональною активністю організму, що опосередковано може свідчити про достатні адаптаційні можливості індивіда.

У жінок виявлено негативний кореляційний зв'язок між індексом Баєвського та суб'єктивною оцінкою працездатності ($r=–0,34$; $p\leq0,05$). Студенти пов'язують напругу адаптаційних механізмів, що визначається підвищенням індексу Баєвського, із погіршенням загального самопочуття у вигляді зниження суб'єктивних оцінок працездатності ($r=–0,34$ у жінок; $p\leq0,05$ та $r=–0,23$ у чоловіків; $p\leq0,05$), активності ($r=–0,23$ у жінок; $p\leq0,05$ та $r=–0,25$ у чоловіків; $p\leq0,05$), настрою ($r=–0,24$ у жінок; $p\leq0,05$ та $r=–0,28$ у чоловіків; $p\leq0,05$), самопочуття ($r=–0,34$ у жінок; $p\leq0,05$ та $r=–0,29$ у чоловіків; $p\leq0,05$). Низькі значення за шкалою тривоги відповідають більш низьким значенням моди частоти серцевих скорочень (ЧСС). Така залежність більш виражена у жінок ($r=–0,21$; $p\leq0,05$) порівняно із чоловіками ($r=–0,16$; $p\leq0,05$). Спостерігаються розходження між кореляційними взаємозв'язками ПФС та показником загальної потужності ВСР як у чоловіків, так і у жінок. У чоловіків виявлені позитивні взаємозв'язки загальної потужності з активністю, настроєм і самопочуттям ($r=0,32–0,39$; $p\leq0,05$), а в жінок – із працездатністю ($r=0,35$; $p\leq0,05$). Таким чином, суб'єктивно більш високі оцінки ПФС у студентів зв'язані з більш високою загальною потужністю регуляції ВСР. При цьому в жінок дія психологічного стресу, зв'язаного з розумовим навантаженням, асоціюється насамперед із суб'єктивною оцінкою працездатності, а у чоловіків – із самооцінкою активності, настрою і самопочуття. Виявлено достовірні прямі кореляції між стомленням та показниками LF і HF у студентів, що свідчить про перевагу симпатичної регуляції ВНС при розвитку суб'єктивних ознак втоми. Це відповідає загальноприйнятим даним про посилення ролі симпатичної ланки ВНС при розвитку стресу.

Для чоловіків підвищення суб'єктивних відчуттів стомлення супроводжується зниженням ейтонії (тобто розвитком порушень вегетативного балансу), переважно за рахунок посилення симпатичної ($r=0,34$; $p\leq0,05$) або парасимпатичної ланки регуляції ($r=0,29$; $p\leq0,05$). У жінок зазначені закономірності виражені в меншому ступені ($r=0,22$ або $r=0,19$ відповідно; $p\leq0,05$). При розвитку розумового стомлення зростає індекс Баєвського, що характеризує загальну напругу регуляторних систем. Виявлено кореляційні зв'язки між показником ЕН клітин букального епітелію та виразністю суб'єктивних відчуттів стомлення ($r=–0,26$ у жінок; $p\leq0,05$ та $r=–0,38$ чоловіків; $p\leq0,01$). Це свідчить про більше зниження показника ЕН при розвитку розумового стомлення в чоловіків, ніж у жінок. Виявлено негативні взаємозв'язки між індексом Баєвського та кількістю скарг, пов'язаних із недостатністю кровопостачання мозку у студентів ($r=–0,30$ у чоловіків та $r=–0,24$ у жінок, $p\leq0,05$). До них було віднесено скарги на головні болі, шум у голові, запаморочення, порушення пам'яті, зниження працездатності, порушення сну. Це свідчить про те, що при напрузі регуляторних систем організму може знижуватися виразність суб'єктивних скарг на стан кровопостачання мозку. Їхня наявність взаємозалежна із загальною потужністю регуляції в більшому ступені у чоловіків, ніж у жінок ($r=0,40$ та $r=0,20$ відповідно; $p\leq0,05$). У чоловіків також більш виражені, порівняно із жінками, зв'язки між зазначеними скаргами й такими показниками ВСР, як потужність регуляції в області дуже низьких частот ($r=0,68$ та $r=0,38$ відповідно; $p\leq0,05$), низьких частот ($r=0,60$ та $r=0,27$ відповідно; $p\leq0,05$) і високих частот ($r=0,46$ та $r=0,29$ відповідно; $p\leq0,05$).

Виявлено достовірні кореляції між точністю і продуктивністю в 1-й і 2-й коректурної пробах, з одного боку, та ЕН клітин букального епітелію та показниками ВСР, з іншого боку. У чоловіків виявлене посилення взаємозв'язків між точністю в другій пробі та показником ЧСС ($r=0,21$; $p\leq0,05$ та $r=0,46$; $p\leq0,05$ відповідно) порівняно із першою спробою, та ослаблення – із показником загальної потужності ВСР ($r=0,49$; $p\leq0,05$ та $r=0,42$; $p\leq0,05$ відповідно). У жінок таких закономірностей не виявлено.

У жінок усі зазначені взаємозв'язки до другої проби знижуються, причому відбувається зростання кореляційних взаємозв'язків між показниками продуктивності коректурної проби з коефіцієнтом LF/HF,

який відбиває стан вегетативного балансу, у другій спробі порівняно із першою (з r=0,21; p≤0,05 до r=0,35; p≤0,05). У чоловіків спостерігається зворотна закономірність – зниження величини коефіцієнта кореляції з r=0,44; p≤0,05 до r=0,26; p≤0,05. Індекс Баєвського у чоловіків вірогідно пов'язаний із підвищенням скарг на загальне самопочуття та з боку ефекторно-вольової сфери і зі зниженням кількості скарг із боку суб'єктивної оцінки соматичного стану, а у жінок – з боку шлунково-кишкового тракту, емоційної сфери та загального самопочуття.

Найбільшою мірою погіршення загального самопочуття у студентів пов'язано зі зміною вегетативного балансу убік симпатикотонії. Це ж підтверджується наявністю негативних кореляційних зв'язків між кількістю скарг на загальне самопочуття, стан інших психічних сфер та соматичний стан із показником моди тривалості кардіоінтервалів. Тобто, підвищення ЧСС пов'язане із поліпшенням психічного і соматичного стану студентів.

Таким чином, у результаті проведеного дослідження можна зробити наступні **висновки:**

1. Виявлено достовірні кореляційні взаємозв'язки між результатами власне психофізіологічних методів дослідження ПФС та даними, отриманими за допомогою комплексу опитувальників.

2. Експериментально доведеною є можливість використання суб'єктивних опитувальників при масових дослідженнях студентів.

3. При експериментальному дослідженні виявлені розходження у ПФС між студентами чоловічої і жіночої статі.

Перспектива подальших досліджень складається у розробці комплексного підходу до корекції та профілактики психофізіологічної дезадаптації студентів із урахуванням статі.

Література

1. Кокун О. М. Оптимізація адаптаційних можливостей людини: психофізіологічний аспект забезпечення діяльності : монографія / О. М. Кокун – К. : Міленіум, 2004. – 265 с.

2. Балабанова Л. М. Категория нормы в психологии студенческого возраста (теоретико-методологический аспект) / Л. М. Балабанова. – Харьков : КОНСУМ, 1999. – 240 с.

3. Ильин Е. П. Психофизиология состояний человека / Е. П. Ильин – СПб. : Питер, 2005. – 412 с.

4. Казначеев В. П. Донозологическая диагностика в практике массовых обследований населения / В. П. Казначеев, Р. М. Баевский, А. П. Берсенева. – Л. : Медицина, 1980. – 207 с.

5. Марищук В. Л. Функциональные состояния и работоспособность / В. Л. Марищук // Методология исследований по инженерной психологии и психологии труда. – Л. , 1974. – Ч. 1. – Гл. 3. – С. 81–95.

УДК 37.091.113:005.323

О. В. БРЮХОВЕЦЬКА
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України

ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ НЕТРАДИЦІЙНИХ ФОРМ ТА МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

В умовах принципових змін, що відбуваються в Україні, реформування вітчизняної системи освіти запрограмоване як цілісний процес, підпорядкований завданням соціально-економічних реформ. Освіта має адаптуватися до основних модернізаційних процесів загальносуспільного значення, одним з яких є інтеграція у світовий освітній простір. У нормативних документах, зокрема в законі України «Про Освіту» та державній національній програмі «Освіта України XXI століття» поставлені завдання трансформації національної системи освіти як головної ланки формування громадянина України, забезпечення пріоритетного розвитку людини. Визначено також, що метою освіти є всебічний розвиток соціально активної, гуманістично спрямованої особистості та створення умов для її творчої самореалізації і саморозвитку. У зв'язку з цим кардинальних змін потребують не лише завдання, зміст, структура психологічної освіти та система оцінювання, але й форми та методи навчання. З цією метою слід переорієнтувати методику викладання психології на нові психолого-педагогічні засади з урахуванням нетрадиційних форм і методів навчання.

Під *нетрадиційними формами і методами навчання* ми розуміємо навчання, що здійснюється на взаємодії студента з викладачем, іншими студентами, з навчальним оточенням, з опорою на власний досвід, який і є джерелом пізнання. За нетрадиційних форм навчання викладач не «дає готових знань», активність викладача замінюється активністю студентів, викладач лише грамотно керує освітнім процесом, спонукаючи студентів до самостійного пошуку вирішення навчальної проблеми [4; 5].

Впровадження *нетрадиційних форм і методів навчання* на сучасному етапі є об'єктивною закономірністю, що зумовлюється: інтенсивним розвитком інформаційних технологій у всіх сферах людського буття; оновленням змісту філософії сучасної освіти, центром якої став загальнолюдський цілісний аспект; гуманістично зорієнтованим характером взаємодії учасників навчально-виховного процесу; необхідністю підвищення рівня активності та відповідальності викладача за власну професійну діяльність, спрямовану на формування творчої особистості студента, готовності до сприйняття та активної діяльності у нових соціально-економічних умовах. У зв'язку з цим винятково важливого значення набуває *інноваційна діяльність педагога*, яка є неодмінною умовою застосування вищезгаданих форм і методів в процесі навчання майбутніх психологів [1].

Викладачі, які ігноруватимуть у своїй діяльності інноваційний чинник, не лише відставатимуть від суспільних процесів, тенденцій, а й спричинятимуть формування особистості, покоління, заздалегідь запрограмованих на аутсайдерські інтелектуальні, духовні, соціальні позиції [2]. Проте, грамотне і гармонійне використання нетрадиційних форм навчальних занять у ВНЗ дає можливість не лише сформувати у студентів необхідні в їхній професійній діяльності знання, уміння, навички, але і розвинути у них здатність до активного мислення і висловлення власної позиції, навчити спілкуванню і культурі ведення дискусії, створити і стимулювати інтерес до подальшої пізнавальної діяльності [3; 4].

Зрозуміло, що тільки від самого викладача залежить, які форми і методи роботи обрати під час проведення начальних занять. Це певною мірою залежить і від досвідченості викладача, і від рівня його методичної підготовленості, іноді, навіть, від сміливості, адже не так вже і просто відійти від усталених, випробуваних шляхів і спробувати щось нове. Безумовно, обираючи нетрадиційні форми навчальних занять, викладач обов'язково повинен зважити: чи готові до такої діяльності студенти. Неабияке значення має і психологічна готовність студентів до сприймання і застосування нетрадиційних форм навчання.

Проведений аналіз дозволив нам зробити **висновок,** що у даний час спостерігається *відсутність викладачів готових застосовувати нетрадиційні форми і методи навчання у своїй професійній діяльності.*

Таким чином, застосування нетрадиційних форм і методів навчання являє собою важливий аспект *спеціальної професійної підготовки*. Знання властивостей нетрадиційних форм навчання, функцій, закладених при їх застосуванні в навчальному процесі, засвоєння загальнопедагогічних і предметно-методичних знань про них, формування практичних умінь і навичок з їх застосування, розвиток технологічних, комунікативних, рефлексивних, методичних та інших здібностей викладача і т. п. – все це буде сприяти підвищенню ефективності засвоєння психологічних знань, формуванню професійних умінь та навичок, а також підвищенню ефективності навчання майбутніх психологів.

Література

1. Бекирова Л. Э. Технологии обучения. Психолого-педагогические основы интерактивных технологий обучения / Л. Э. Бекирова // Серія : Педагогіка, психологія і соціологія. – Донецьк : ДВНЗ «ДонНТУ». – Випуск 2 (133), 2008. – С. 80-89.
2. Безпалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В. П. Беспалько. – М., 2005. – 336 с.
3. Брюховецька О. В. Методика викладання психології у вищій школі : Робоча навчальна програма для студ. освітньо-кваліфікац. рівня «Магістр» зі спец. «Психологія» / О. В. Брюховецька ; НАПН України, ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти». – К., 2013. – 84 с.
4. Вербицький А. А. Активное обучение в высшей школе : контекстный подход / А. А. Вербицький. – М. : Высшая школа, 2001. – 206 с.
5. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи / С. С. Вітвицька. – К., 2003. – 276 с.

УДК 159.9.075

А. І. ГУСЄВ
Інститут менеджменту та психології Університету менеджменту освіти НАПН України

ПРИНЦИП БЕЗОЦІНЮВАНОСТІ ЯК ОСНОВА ПРАКТИЧНОЇ РЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ ДО ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Підготовка майбутніх психологів у системі післядипломної педагогічної освіти передбачає, що викладачі мають справу вже зі дорослими людьми зі сформованою професійною ідентичністю, мотивація до навчання яких полягає у перепрофілюванні, або у розширенні власних професійних можливостей. В цій ситуації постає ряд специфічних питань, які стосуються саме того яким чином має забезпечуватись «доступ» до особистісного ресурсу залучених до навчання студентів.

По-перше, традиційні підходи до викладання не забезпечують адекватного доступу до особистісних ресурсів студентів, оскільки знаходяться в логіці «суб'єкт – об'єктного» підходу, та мають завдання сформувати «універсальні» професійно корисні якості, виходячи з ідеальної и доволі абстрактної моделі усереднених уявлень про ці самі якості [4]. Такий підхід передбачає постійну оцінку (формальну та неформальну) успішності формування цих самих якостей, а, головне, передбачає оцінне ставлення викладача до особистості студента. Між тим сама безоцінне ставлення до особи іншої людини є однією з фундаментальних професійних якостей психолога. Таким чином друга проблема пов'язана з тим, що в «традиційному» підході до викладання, закладене протиріччя, яке полягає у тому, що ми в оціночний спосіб готуємо людей з безоцінним ставленням!

В ряду важливих з практичної точки зору, але складних для визначення їх сутності феноменів «безоцінюваність» займає особливе місце, хоча б тому, що вимоги дотримуватися такої моделі ставлення до людини міститься далеко не тільки в психотерапевтичних та консультаційних психологічних практиках, але практично в будь-якій сфері, де взаємодія здійснюється в системі «людина-людина», починаючи від «неупередженості» судді при розгляді справи і до «толерантності» медичного персоналу до фізичного і психологічного стану пацієнта.

Аналіз літератури вказує на відсутність теоретико-методологічної розробки конструкту «безоцінюваності» практично в усіх сферах його прикладного застосування. Саме це на нашу думку породжує ситуацію, коли розуміння «безоцінюваності» та прийоми її набуття, або напрацьовуються конкретними фахівцями емпірично, або передаються в рамках професійних спільнот шляхом «наслідування традиції».

Треба зауважити, що поняття «безоцінюваність» є присутнім в різних своїх варіантах практично в будь-якій професії, що пов'язана із людською взаємодією, а особливо у сфері надання різних видів допомоги. Проте, в рамках кожного з підходів до надання допомоги існують істотні відмінності як у наповненні самого поняття, так і в механізмах його забезпечення.

На початку варто розвести як мінімум два поняття – безоцінюваність як особисту характеристику і безоцінюваність як інструмент професії. Відразу скажемо, що безоцінюваність як особистісна характеристика, на нашу думку, є досяжною, мабуть, тільки в рамках релігійної свідомості, по типу «не судіть, і не будете судимі». Та й то у окремих її носіїв. Для решти фахівців професійно необхідним є різною мірою оціночне ставлення до подій навколишнього життя. У такому випадку безоцінюваність є фактично складовою професійної позиції, та умовою її успішної реалізації. У ситуації психологічної допомоги фахівець волею не волею оцінюватиме з експертної позиції матеріал, що надається клієнтом, і ось тут принципово важливим є те, наскільки ця оцінка впливає на подальшу стратегію роботи психолога. Тобто чи бачить він готові шляхи вирішення які спираються на його професійний досвід, або довіряє досвіду клієнта, вважаючи його експертом власного життя.

Слід зазначити, що у різних сферах існує коло близьких до безоцінюваності феноменів таких як неупередженість, нейтральність, абсолютне прийняття, толерантне ставлення, відділення людини від

проблеми, відмова від експертної позиції і т. і. Так в юридичній практиці наголос робиться на «неупередженому» ставленні судді, полісмена чи міліціянта.

В *медіаційних практиках* «нейтральність», «неупередженість» та «незалежність» медіатора є одними з базових принципів, і, відповідно, напрацьований багатий досвід навчання «нейтральній позиції», одним з елементів якої є «безоцінне» ставлення до сторін конфлікту і використання «нейтральної» мови. При цьому змістовне наповнення цих понять в кодексах різних організацій далеко не завжди співпадає «за буквою», але завжди є однаковим «за духом». Наприклад в етичному кодексі «Українського центру порозуміння» співіснують поняття *неупередженість* – «медіатор діє однаково в інтересах обох сторін. Незважаючи на вік, стать, соціальний статус, расу, колір шкіри, мову, релігію, політичні або інші переконання. національне чи соціальне походження, майновий стан, народження чи інше положення…». та *нейтральність* – «медіатор не повинен мати особистої зацікавленості в певному варіанті вирішення конфлікту. Відповідно до цього, медіатор не нав'язує сторонам свої судження і будь-які варіанти вирішення спору» [3, с. 40].

Відразу слід звернути увагу, що у наведеному прикладі фіксується типова для більшості практичних технологій річ, коли при розкритті змісту поняття відбувається змішування змістовного наповнення поняття та способу його реалізації. Між тим річ у Кодексі йде про конкретний навички, безпосередньо пов'язані з професійною та етичної позицією медіатора. Тобто нейтральна / безоцінна позиція в медіаційній традиції максимально операціоналізована, що дає змогу успішно навчати їй вже не одне покоління посередників.

Якщо звернутись до психологічного консультування та психотерапії там існують схожі феномени «безумовного прийняття» і «безумовного позитивного ставлення «до клієнта (по К. Роджерсу) в описанні яких також є присутній «технологічний» момент, який стосується того, яким чином (за рахунок чого) можна це «прийняття» організувати. К. Роджерс пропонує наступне визначення: «Безумовне позитивне ставлення» – це терпимість до всіх аспектів суб'єктивного світу клієнта, немов ти сам є його частиною. Позитивне ставлення не висуває ніяких умов типу: «ти мені сподобаєшся, якщо будеш таким-то», виключається також установка на хороші і погані якості. Необхідно увібрати всі соціальні почуття клієнта: не тільки позитивні – зрілі, але і негативні – відразливі і лякаючі, захисні і ненормальні. Слід змиритися з суперечливістю клієнта (*фактично – проявити толерантність до невизначеності – ремарка наша*). У подібному відношенні і проявляється турбота про клієнта, відмова від власницьких установок і спроб задоволення запитів самого терапевта. Про клієнта потрібно піклуватися як про самостійну особистість, дозволяючи йому жити своїм життям» [1, с. 63].

З практичної точки зору в безоцінюваності психолога можна виокремити дві складові. Перша – здатність утриматися від моральної чи іншої оцінки висловлюваних клієнтом суджень, його дій, а також абстрагуватися від його соціальної ролі і власного особистісного до нього відношення. Друга – відмова від спокуси підказати клієнту «правильний» вихід з його ситуації виходячи з життєвого і професійного досвіду психолога. Що безпосередньо пов'язано з уявленнями психолога про екологічність процесу допомоги і експертність клієнта по відношенню до своєї ситуації, його право взяти відповідальність за своє життя. Цей аспект «безоцінюваності» розробляється у екофасилітаційній парадигмі надання психологічної допомоги, створеної професором П. В. Лушиним [2].

Ми можемо виділити кілька типів безоцінюваності, кожен з яких має власні, відмінні підвалини:

1) безоцінюваність «психологічна» – як професійний навик ставитись до людини в діапазоні від толерантного до безумовного прийняття її особливостей. Наприклад, коли в роботи з ув'язненими психологу доводиться абстрагуватись від того, що перед ним – злочинець. На практиці цьому допомагає переконання, що «людина вже несе покарання, і не наша справа його посилювати»;

2) безоцінюваність «медична» – коли професійні завдання надання допомоги людині є набагато важливішими, чим власне ставлення до неї лікаря. Іншими словами «в нормі» лікар надаватиме допомогу незалежно від того хто переднім – ворог чи друг;

3) безоцінюваність «медіаційна» – коли наявність у медіатора певної системи поглядів та цінностей забезпечує йому можливість входження в конфлікт як нейтрального посередника.

Таким чином мі можемо констатувати, що принцип безоцінюваності має широке розповсюдження в різноманітних видах допомоги, в кожному з яких напрацьовані власне підґрунтя та традиції його використання. З точки зору підготовки психологів одним з головних питань, яке потребує подальшої розробки та дослідження є проблема практичних засобів, методів та підходів до формування у студентів психологів цього типу ставлення до клієнтів. Оскільки очевидним є той факт, що кожен зі студентів буде вибудовувати власну модель та знаходити власті підвалини для реалізації принципу безоцінюваності на практиці.

Література

1. Кочюнас Р. Психологическое консультирование и групповая психотерапия. – 6-е изд. / Р. Кочюнас. – М. : Академический Проект; Трикста, 2008. – 464 с.

2. Лушин П. В. Экологичная помощь личности в переходной период: экофасилитация [Текст] : монография / П. В. Лушин. – Киев, 2013. – 296 с.

3. Пособие ведущего программ примирения потерпевших и правонарушителей. – К. : Украинский Центр Согласия, 2005. – 56 с.

4. Татенко В. Особистісно орієнтований підхід у науці й освіті як предмет психологічної рефлексії / В. Татенко // Післядипломна освіта в Україні. – 2012. – № 1 (20). – С. 80–86.

УДК 378

М. С. ДІДЕНКО
Інститут менеджменту та психології ДВНЗ «УМО» НАПН України

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОРГАНІЗАЦІЙ ЗАСОБАМИ ТРЕНІНГУ

Соціально-економічні реалії життя, зокрема ринкові умови господарювання, та постійні економічні кризи, зумовили суттєві зміни до вимог підготовки різних спеціалістів. Вирішення існуючих проблем і завдань вимагає структурного, змістовного і методологічного оновлення всієї системи вищої освіти, підвищення його якості і відповідності структурі потреб ринку праці. Психологам, що займаються вивченням суб'єкта праці, необхідно знати особливі вимоги професії до психологічних якостей працівника, що потім дозволить визначити ступінь відповідності людини обраній професії. Тому зараз досить актуальним стає питання вивчення явища професійно значущих якостей особистості та їх зв'язку з конкурентоспроможністю працівника на ринку праці. Особливу увагу необхідно приділити пошуку методів підвищення ефективності підготовки фахівців в області управління, оскільки ключовим чинником зростання соціально-економічного потенціалу будь-якої держави є ефективне управління.

Професійно важливі якості майбутнього фахівця – це цілісне багаторівневе структурне динамічне утворення його особистості, що детермінується низкою зовнішніх і внутрішніх чинників, формується в поєднанні мотиваційного, когнітивного та поведінково-діяльнісного компонентів, реалізуючись у професійній діяльності, забезпечуючи самореалізацію особистості фахівця. Поняття професійно важливі якості увійшло в категорійний апарат психології праці ще у XX столітті. Проаналізувавши масив спеціалізованої літератури з проблеми професійно значущих якостей ми прийшли до такого визнання даного поняття: ***професійно значущі якості*** *– це набір якостей особистості, які дозволяють їй успішно виконувати певний вид діяльності, і стати конкурентоспроможним фахівцем у обраній сфері.*

Справа у тому, що якості особистості є інтегральним продуктом тих діяльностей, якими вона займалася, а її нинішня активність – головний фактор змін, що відбуваються. Тобто професійна діяльність є простором для розвитку й вдосконалення наявних якостей та утворення нових.

Підвищення якості підготовки менеджерів можливо в процесі професіоналізації, яка є цілісною системою, що пов'язує в єдиний процес теоретичні наукові розробки і їх практичну реалізацію через систему вищих навчальних закладів, курсів і т. д.

Ефективність роботи підприємства в сучасних умовах пов'язана з якістю підготовки управлінських кадрів. Аналіз сучасної економічної ситуації і наукових досліджень показали, що визначальними для професійної діяльності менеджерів є уміння стимулювати інтелектуальні здібності людей, спонукати їх ініціативу, творчість, новаторство в прагненні до успіху, організувати взаємодію професіоналів і утримувати їх інтереси у сфері стратегічних цілей виробництва, формувати атмосферу істинної зацікавленості усього персоналу в успіху справи, самостійності роботи на рівні високих стандартів та ін.

У свою чергу, аналіз навчальних планів і програм навчальних закладів, що готують майбутніх менеджерів організацій, навчально-методичних комплексів викладачів, виявили факт недостатньої уваги до розвитку подібних професійно важливих якостей.

Організаційно-педагогічними умовами розвитку професійно важливих якостей менеджера є:

1) органічне включення професіоналізації в систему професійної підготовки менеджера, що дозволяє реалізувати інтеграцію теоретичною і прикладною сторін процесу навчання і включити майбутнього фахівця в поле професійної діяльності;

2) побудова педагогічного процесу на основі квазіпрофесійної і навчально-професійної діяльностей, що включають імітаційні і соціальні типи завдань з професійним і моральним змістом, що дозволяє розвивати професійно важливі якості і удосконалювати фундаментальну підготовку фахівця;

3) використання наступних типів завдань, що забезпечують реалізацію подібних видів діяльності: завдання на імітацію професійної діяльності, завдання на дії в нестандартних і форс-мажорних ситуаціях, завдання на ухвалення повсякденних управлінських рішень, завдання на вирішення питань управління персоналом, комунікативні завдання, економічні завдання;

4) побудова програми підготовки фахівця згідно з функціональною структурою освітньої технології її викладання, що базується на логіці вивчення основних дидактичних одиниць і сприяючої поєднанню фундаментальної і прикладної складових менеджменту. Цей підхід ґрунтується на систематизації курсу професійних дисциплін з метою створення цілісного професійного освітнього модуля. Або введення в навчальних процес спеціальних тренінгів спрямованих на розвиток конкретних якостей особистості що необхідні менеджерам організацій в майбутній професійній діяльності.

У ДВНЗ «УМО» НАПН України у навчальний план магістрів у вибіркову частину внесено спеціальну дисципліну, яка має назву «Акмеологічний тренінг». Ця дисципліна має суто практичний характер, метою її вивчення є дослідження специфічних властивостей характеру та особистості студентів, які будуть їм потрібні для кращого викання своїх майбутніх професійних функцій, та розвиток тих якостей, рівень розвитку яких є низьким або середнім. Наприклад, студенти-менеджери можуть відвідати тренінг «Розвитку лідерських якостей», або тренінг «Розвитку комунікативних умінь» тощо.

УДК 159.9.016

Л. А. ІНЖИЄВСЬКА
Інститут менеджменту та психології ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України

АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНІ ЗАСОБИ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ: ЕЛЕМЕНТИ ЕКОФАСИЛІТАТИВНОГО ПІДХОДУ

Успішній інтеграції професійного та особистісного розвитку сприяє арт-терапевтичний підхід, який сприяє глибинному усвідомленню людиною себе як особистості в цілому, і через це усвідомлення веде до корекції і формування професійної ідентичності, що на наш погляд являється ключовим у професійній підготовці майбутніх психологів. Можливості застосування арт-терапевтичних засобів в освітньому процесі розглядають у своїх роботах такі автори як А. Копитін, В. Кокоренко, Л. Лебедєва, Т. Зінкевич-Євстигнєєва та інші.

Екофасилітативний супровід в професійній підготовці майбутніх психологів надає більш нові можливості моделювання своїх власних рішень. Процес індивідуально своєрідний, неповторний, позаяк неповторні ті конкретні умови, у яких він проходить. П. В. Лушин. [2, 4] зазначає, що сьогодні нам важко не помічати зміну в психологічному стані людей, що живуть поряд з нами. Психологи називають цю зміну системною або радикальною, і, по суті, розглядають як зміну потенціалу особистості і системи життєвих цінностей. П. В. Лушин вказує що будь-яка зовнішня програма і професійні дії психолога можуть бути, як схвалені, так і відхилені в силу відповідності дій імпліцитною програмою самодопомоги. Тут важливо бути самим собою, знаходитися в теперішньому часі та ставитися до себе як до суб'єкта власних змін, розуміти та вміти приймати відповідальність за особистий розвиток.

«Коли ми використовуємо різноманітні види мистецтва для самолікування або в терапевтичних цілях, то не хвилюємося відносно красоти творів, граматичної або стилістичної вірності тексту або гармонічності звучання пісні. Ми використовуємо мистецтво в цілях вираження, полегшення…» (Н. Роджерс) [4, с. 20]. Арт-терапевт (психолог, педагог, екофасилітатор) розділяє цю відповідальність в аспекті педагогічної підтримки, в створенні необхідних умов для самовиразу та самопізнання. У процесі арт-терапії психолог, екофасилітатор, створює атмосферу довіри, виявляє терпіння та увагу до внутрішнього світу особистості Треба пам'ятати про те, що кожен учасник відчуває глибоку зацікавленість педагога до себе та власних робіт, завдяки чому виникає цінний контакт як основа продуктивного взаємозв'язку.

Головною відмінністю арт-терапії від інших психотерапевтичних напрямів є її *тріадичність*. За визначенням Т. Колошиної, лише арт-терапія дозволяє замінити звичну діаду «терапевт – пацієнт» («консультант – клієнт») на тріаду «терапевт – творчий продукт – пацієнт», де експресивний продукт несе важливі повідомлення індивіда, і відповідно, робить психотерапевтичний альянс «психотерапевтичним трикутником» [1].

Важливо, щоб клієнт замислився, як власне його творчий продукт пов'язаний з його актуальною життєвою ситуацією, тому і фасилітуючи процес вільного асоціювання у зв'язку з власними продуктами творчості й продуктами творчості інших, а також процесу спільної творчості, пропонуючи кожному розповісти про свою роботу так, як хто вважає за потрібне. Запитання арт-терапевта спрямовані на з'ясування й коментування різних деталей творчого продукту тобто предметів і персонажів; вибору кольору й відношення до цього кольору того, хто його використовував; асоціацій, пов'язаних із частинами творчого продукту. Арт-терапевт при цьому звертає увагу на невербальні сигнали клієнта: зміни кольору обличчя, міміки, ритму дихання, положення тіла, інтонацій голосу.

П. В. Лушін вважає [3], що психолог потрібен клієнту, щоб супроводжувати його під час переходу через «вузьке місце».. Уточнюючі питання як раз і виконують цю функцію – підтримати клієнта в його намірі зрештою розібратися з хвилюючою ситуацією, договорити і змоделювати її завершення.

В цілому засоби арт-терапії допомагають майбутньому психологу: зрозуміти самого себе, свій внутрішній світ, власні мотиви, потреби, протиріччя; усвідомити зони емоційних проблем і позитивні сторони своєї особистості; навчитись розуміти та приймати і себе, і інших; розкрити та розвинути свій творчий потенціал, креативність, комунікабельність, рефлективність, емпатійність та інші професійно важливі якості.

Висновок. Отже, використання методів арт-терапії у роботі з майбутніми психологами є позитивним елементом у структурі екофасилітативного супроводу, який забезпечує психологічний комфорт та сприяє гармонійному розвитку.

Література

1. Вознесенська О. Л. Арт-терапія в роботі практичного психолога: Використання арт-технологій в освіті / О. Л. Вознесенська, Л. В. Мова. – К. : Шк. світ, 2007. – 120 с.

2. Лушин П. В. Личностные изменения как процесс: теория и практика / П. В. Лушин. – Одесса : Аспект, 2005. – 334 с.

3. Лушин П. В. О психологии человека в переходный период (Как выживать, когда все рушится. – Кировоград : Код, 1999. – 208 с.

4. Роджерс Н. Путь к целостности: человеко-центрированная терапия на основе экспрессивных искусств. – Alien Art Studio, 1997.

5. Экофасилитация : [Электронный ресурс] – Режим доступа : http://samopoznanie.ru/schools/ekofasilitaciya/.

УДК 374

П. В. ЛУШИН
Университет менеджмента образования НАПН Украины

ПРОЕКТИРОВАНИЕ УЧЕБНИКА ПО ОБРАЗОВАНИЮ ВЗРОСЛЫХ: «ФАСИЛИТАТИВНАЯ АНДРАГОГИКА»

Постоянно меняющаяся жизнь скорее правило, чем исключение. Если ранее лучшие специалисты в области образования занимались детьми, подростками и студентами, то теперь сами взрослые зачастую спрашивают у своих детей, как быстрее овладеть мобильным телефоном, воспользоваться услугами интернет магазина, овладеть новым гаджитом (устройством облегчающим жизнь), банковской интернет-услугой или премудростями управления собственным профилем в одной из социальных сетей. Если раньше, закончив школу, среднюю или высшую, получив профессию, можно было рассчитывать, что полученный багаж знаний будет служить долго и надежно, то в условиях, когда учебники устаревают за время их написания, когда поменять профессию несколько раз становится не только популярным, но и неотъемлемым условиях профессионального выживания и развития, взрослому приходится рассчитывать на образование в течении всей жизни [1], [3], [6].

Мы убеждены, что учебник для взрослых должен быть похож на самоучитель, но только не такой, когда в нем все расписано и запрограммировано заранее, а читателю остается «нажимать на кнопочки», использовать алгоритмы, придуманные опытными специалистами. Данный учебник-самоучитель личностно-ориентирован, он отдает должное тому, кто взял его в руки и заинтересовался изменением своего положения дел. Значит он его соавтор: интересно не то, что говорит учитель, а то, что при этом возникает в голове учащегося [1], [2], [4], [7], [12].

Этот учебник-самоучитель должен быть рассчитан на андрагога, специалиста в области образования взрослых, то есть взрослого, который обучает и развивает взрослых, а значит сам обучается и развивается. Ему искренне интересен тот, кто рядом. Поэтому андрагог не столько эксперт или даже помощник, сколько соучастник процесса совместного развития одного взрослого с другим. Именно поэтому учебник-самоучитель по андрагогике мы задумываем как «неэкспертный», то есть такой, что созидает истину, а не воспроизводит ее по образцу того, кто ею уже обладает.

В периоды, как мы отметили выше, переходного развития, успех не гарантирован, а каждый элемент социальной экосистемы вынужден быть открытым к уникальным источникам выживания и развития. Практика показывает, что никто из великих политиков, выдающихся ученых, деятелей культуры не может прогнозировать успешного и стабильного развития нашей цивилизации, а тем более предложить весьма простые и весьма понятные способы выживания в условиях высокого уровня неопределенности. Именно в этой связи идея стабильного или устойчивого развития как никогда раньше актуальна [8-11].

Существующие образовательные программы по типу «Образования для устойчивого развития» также пока не в состоянии найти адекватное решение этой проблемы стабильного и устойчивого развития. Система образования сама претерпевает глубочайший кризис: учащиеся не хотят учиться по-старому, а педагоги далеко всегда готовы учить по-новому.

В таком случае педагог-андрагог и взрослый учащийся находятся в одной ситуации перехода, и, следовательно, они – коллеги и по сути – одна команда. Целью этой команды вероятнее всего является решение общей проблемы: утверждение реалий устойчивого развития. Например, в сфере образования – это может означать, если не полное устранение признаков деградации системы образования, то их утилизацию в качестве основы для ее конструктивного развития.

Отсюда следует: если раньше основная функция проектирования образовательной среды, а также стратегий повышения квалификации и переподготовки полностью принадлежала исследователям, андрагогам-практикам и администраторам, то теперь мало кто посягнет на область личной, пусть субъективной, интуитивной, но реально действующей компетенции самого взрослого управлять своей жизнью и профессиональной самореализацией. Психологи и педагоги все больше склоняются к идее опоры на самопроектирование взрослого в выборе и развитии своих профессиональных стратегий. Под самопроектированием мы понимаем постановку взрослого учащегося перед собой задач, например, личностного и профессионального развития, нахождения адекватных способов, форм, условий его реализации и оценки.

В таком случае в содержание деятельности андрагога входит не столько задача навязывать или, точнее сказать, предлагать оптимальные стратегии и условия профессионального или личностного развития, сколько – помогать или содействовать взрослому в реализации его собственных учебных и профессиональных проектов. Подходящим термином в данном контексте является «недирективное или фасилитаивное сопровождение» или фасилитация развития и самопроектирования взрослого учащегося. Суть фасилитации состоит в умении андрагога войти в значимую сферу своего «подопечного» и стать одним из необходимых условий для ее реализации. Подчеркнем при этом следующее. Подобная, на первый взгляд, «подчиненная» выбору взрослого позиция андрагога-фасилитатора ни сколько не принижает его компетентности и профессиональных заслуг. Речь скорее идет о его желании сотрудничать с подопечным на условиях необходимой друг другу помощи в достижении стоящих перед ними целей: взрослому достигнуть

цели своего проекта, а андрагогу – помочь ему в этом и значит достичь своих педагогических целей (фасилитации самопроектирования и самореализации взрослого).

В данном контексте мы может прийти к утверждению следующих положений, реализующих идею устойчивого общественного развития в условиях социальной нестабильности, высокого уровня смысловой неопределенности. Стабилизация системы образования мыслится нам как сложный процесс деформализации образовательного пространства на пути его большей фрагментации (разделение на формальные, не формальные и информальные образовательные структуры) и его деформализации. По сути, это означает ориентацию на личность взрослого учащегося. Условием реализации данной идеи является организация фасилитативного сопровождения или недирективной педагогической помощи (фасилитации) в самопроектировании и самореализации взрослыми своих профессиональных и житейских проектов. Мы исходим из того, что самопроектированию невозможно научить, но можно помочь это сделать с учетом особенностей личности взрослого учащегося. Именно по этой причине при создании учебника по андрагогике мы поставили перед собой задачу создать «самоучитель андрагог-фасилитатора», который в свою очередь будет содействовать творческому самопроектированию и самореализации других взрослых, их подопечных.

Литература

1. Живая книга. Личные алгоритмы экофасилитации [Текст]. Т. 1 / [Антонова Е. В., Болычева Е. В., Бричник В. А. и др.]; под ред. П. В. Лушина, Я. В. Сухенко. – К., 2012. – 204 с.

2. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі [Текст] : [монографія] / В. Г. Кремень ; Акад. пед. наук України. – 2-е вид. – К. : Т-во «Знання» України, 2011. – 519 с.

3. Лушин П. В. О психологии человека в переходный период (Как выживать, когда все рушится. – Кировоград : Код. – 1999. – 208 с.

4. Лушин П. В. Психологія педагогічної зміни (экофасилітація) : наук.-метод. посіб. для студентів вищих навчальних закладів. – Кіровоград : «Имекс ЛТД». – 2002. – 76 с.

5. Лушин П. В. Экологичная помощь личности в переходный период: экофасилитация [Текст] : монография / П. В. Лушин – К., 2013. – 296 с. – (Серия «Живая книга» ; Т. 2).

6. Лушин П. В. Личностные изменения как процесс: теория и практика / П. В. Лушин. – Одесса : Аспект, 2005. – 334 с.

7. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз : монографія / В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, С. Д. Максименко, Н. Г. Ничкало, С. О. Сисоєва, Я. В. Цехмістер, О. В. Чалий / за ред. В. Г. Кременя. – К. : Наукова думка, 2003. – 853 с.

8. Нефедов А. Нелинейная психология. Квантовые принципы в принятии решений / А. Нефедов // Квантовая Магия. – Том 6. – Выпуск 1. – Минск, 2009. – С. 1201–1245.

9. Пригожин И. Философия нестабильности / И. Пригожин // Вопросы философии. – 1991. – № 6 – С. 46–52.

10. Синергетическая парадигма. Человек и общество в условиях нестабильности / Отв. ред. О. Н. Астафьева. – М. : Прогресс-Традиция, 2003. – 583 с.

11. Талеб Н. Н. Черный лебедь. Под знаком непредсказуемости / Пер. с англ. В. Сонькина, А. Вердического, М. Костионовой, О. Попова ; под. ред. М. Тюнькиной. – М. : Изд-во Колибри, 2009. – 528 с.

12. Экофасилитация : [Электронный ресурс] – Режим доступа : http://samopoznanie.ru/schools/ekofasilitaciya/.

УДК 159.9:378.14:378.9

С. О. ХІЛЬКО
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ ДО НЕВИЗНАЧЕНОСТІ У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Мета роботи полягає у визначенні психолого-педагогічних умов формування толерантності до невизначеності у майбутніх психологів.

Невизначеність і динамізм пронизують всі сфери людського буття і проявляються на всіх рівнях: глобальному, регіональному, соціальному, індивідуальному. В Україні в освітній сфері відбуваються інтеграційні процеси і ці зміни визначають вимоги до підготовки сучасного фахівця здатного діяти в умовах сьогодення. Тому формування толерантності до невизначеності у майбутніх психологів є нагальною проблемою сучасної професійної підготовки на сучасних теоретико-методологічних засадах.

Професія психолога є особливим видом діяльності, який, крім знань, вимагає певних особистісних якостей, особливої структури світогляду. Стійкість психолога до дії фактора невизначеності зовнішнього і внутрішнього середовища, являється одним з основних професійно-важливих якостей психолога. Низький рівень толерантності до невизначеності проявляється в зростанні тривожності і внутрішньої напруги, емоційним дискомфортом, що може призводити до дезорганізації діяльності психолога. Сформованість у

психолога толерантності до невизначеності надає можливість приймати конфлікт і напругу, що виникають в ситуаціях подвійності, протистояти протиріччю інформації, приймати невідоме і почувати себе комфортно перед невизначеністю. Тому, разом з теоретичними знаннями і професійними вміннями, які є фундаментом будь-якої професії, важливим є формування позитивного відношення до невизначеності, як фундаментальної складової сучасного світу.

Толерантність до невизначеності – це комплексне поняття, яке об'єднує концепції толерантності і невизначеності та включає в себе ряд аспектів: здібність приймати рішення і роздуми над проблемою, навіть коли невідомі всі факти і можливі наслідки; соціально-психологічна установка з афективним, когнітивним і поведінковим компонентами; вміння працювати в умовах нехватки інформації, або її подвійності; здібність людини відчувати позитивні емоції в нових, неструктурованих, неоднозначних ситуаціях, сприймаючи їх не як загрозливі, а як такі, що містять виклик. Таким чином, толерантність до невизначеності розглядається комплексно – і як тенденція сприйняття, і як когнітивна характеристика особистості, і як реакція на невизначеність [4].

Передумовами формування толерантності до невизначеності є властивості нервової системи, особливості особистості і специфіка суб'єктивного індивідуального досвіду. В особистості для розвитку толерантності до невизначеності передбачається формувати чотири основні компоненти: 1) психологічну стійкість; 2) систему позитивних установок; 3) комплекс індивідуальних якостей; 4) систему особових і групових цінностей і на їх розвиток і формування будуть спрямовані психологічні технології.

Уважаємо, що формування толерантності до невизначеності у майбутніх психологів повинно базуватися на принципах гуманізму (від лат. humanitas – людяність) – світогляд, у центрі якого знаходиться ідея людини як найвищої цінності; гуманістичного виховання – безперервного загального розвитку, культуровідповідності, системності, природо відповідності, включення особистості в діяльність, індивідуально-особистісного виховання, полісуб'єктності (діалогічності), ціннісно-смислової спрямованості, індивідуально-творчого підходу, наступності та безперервності [2]. Орієнтація на дані принципи зумовлюється гуманістичною спрямованістю діяльності психолога і входить в склад професійно важливих якостей.

Толерувати невизначеність неможливо в чітко структурованому і визначеному учбовому просторі [9]. Тому, серед сучасних підходів до підготовки фахівців, що вирізняються достатньою різноманітністю, з метою створення психолого-педагогічних умов формування толерантності до невизначеності було обрано сукупність методологічних підходів: *гуманістичний, системний, особистісно-орієнтований, діяльнісний, екофасилітативний (включає в себе профіцитарний підхід), контекстний.* Хочемо зазначити, що кожен вище зазначений підхід у методологічній основі формування толерантності до невизначеності у майбутніх психологів відіграє свою роль.

Гуманістичний підхід, базуючись на принципах поваги до гідності та розуму людини, праві на самостійність у прийнятті рішень, праві на щастя та вільний вияв природних почуттів і здібностей, сприятиме толерантному ставленню до інших людей, їх поглядів, думок, що створить умови для формування позитивного ставлення до неоднозначних ситуацій. Сутність *системного підходу* полягає в тому, що об'єкт вивчають як цілісну множину елементів у сукупності відношень і зв'язків між ними, тобто як систему [6].

Особистісно-орієнтований підхід – це методологічна орієнтація в педагогічній діяльності, що дає можливість за допомогою опори на систему взаємопов'язаних понять, ідей і способів забезпечити та підтримати процеси самопізнання, самопобудови та самореалізації особистості, розвиток її неповторної індивідуальності [7, с. 138]. Врахування в навчальному процесі індивідуальних особливостей, інтересів та потреб майбутніх психологів забезпечить розвиток індивідуальної саморегуляції, впевненість в свої сили вирішувати різноманітні життєві та професійні задачі, що створить умови для формування саморегуляції в невизначених ситуаціях.

Діяльнісний підхід розглядає особистість як суб'єкт діяльності яка сама формується в діяльності та спілкуванні з іншими людьми і визначає характер цієї діяльності та спілкування. З погляду психології, зміст освіти засвоюється не шляхом передачі інформації людині, а в процесі її власної активної, спрямованої діяльності [3].

*Екофасилітативний підхід***,** розроблений П. В. Лушиним [5; 9], що застосовується як в педагогічному так і в консультативному або психотерапевтичному просторі, заснований на принципах гуманізму та екологічності (в профіцитарній логіці). Екофасилітація – це процес управління відкритою динамічною системою особистості з метою підтримання її в стані саморозвитку. Екофасилітатор як педагог і як консультант або психотерапевт сприяє / фасилітативно супроводжує процес відповідно динаміці і характеру учбової або особистісної саморегуляції в умовах утруднення, переходу, коли наявних засобів для оволодіння новим недостатньо [9, с. 9]. Сутність екологічної (профіцитарної) позиції педагога / психолога полягає в упевненості в тому, що студент або клієнт володіє достатніми можливостями реагування на ситуації. В монографії П. В. Лушина [5, с. 66] високий рівень невизначеності характеризує перехідну систему (перехід на новий виток розвитку) і екопсихологічна фасилітація виступає важливою умовою реалізації даного переходу. Таким чином, застосування екофасилітативного підходу надає можливість створення психолого-педагогічних умов для формування толерантності до невизначеності у майбутніх психологів.

Контекстний підхід характеризується активним навчанням із застосуванням професійного контексту, що насичує навчальний процес елементами професійної діяльності [1; 3]. Відповідно до контекстного підходу, застосовуючи реальні професійні завдання, з метою їх вирішення, майбутні психологи, стикаються з невизначеністю (коли певний час невідомі всі факти). За таких умов контекстний підхід виступає в якості передумови для виникнення толерантного відношення до невизначеності у майбутньому.

Обрані методологічні підходи і принципи ми означили як психолого-педагогічні умови формування толерантності до невизначеності у майбутніх психологів, використання яких забезпечить ефективність в професійній діяльності у майбутньому.

Таким чином, визначено методологічні підходи та принципи, що складають психолого-педагогічні умови формування толерантності до невизначеності у майбутніх психологів. Серед них: гуманістичний, системний, особистісно-орієнтований, діяльнісний, екофасилітативний, контекстний. Названі методологічні підходи і принципи не суперечать один одному, а навпаки, взаємодоповнюють, що забезпечує найбільш ефективне формування толерантності до невизначеності.

Література

1. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный поход / А. А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 204 с.

2. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи / С. С. Вітвицька. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.

3. Грицай Н. Сучасні підходи до методичної підготовки майбутніх учителів біології / Н. Грицай [електронний ресурс] : режим доступу : http://library. udpu. org. ua/library_files/probl_sych_vchutela/2013/visnuk_49. pdf

4. Луковицкая Е. Г. Социально-психологическое значение толерантности к неопределенности : автореф. дис. … канд. психол. наук : спец. 19. 00. 05 «Социальная психология; психология социальной работы» [Электронный ресурс] / Е. Г. Луковицкая. – СПб., 1998. – Режим доступа : http://a uditorium. ru.

5. Лушин П. В. Экологическая помощь в переходной период: экофасилитация [Текст] : монография / П. В. Лушин. – К., 2013. – 296 с. – (Серия «Живая кгнига» ; Т. 2).

6. Новиков А. М. Методология: словарь системы основных понятий / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М. : Либроком, 2013. – 208 с.

7. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1. – 816 с.

8. Татур Ю. Г. Высшее образование: методология и опыт проектирования / Ю. Г. Татур. – М. : Университетская книга ; Логос. – 256 с.

9. Экофасилитация: самоучитель для взрослых [Текст] / [А. И. Гусєв, Я. А. Догадов, Н. В. Зернова, Ю. М. Крымлова, С. А. Олифира, С. А. Хилько, С. В. Шевченко и др.] : под ред. П. В. Лушина, Я. В. Сухенко. – К., 2013. – 224 с. (Серия «Живая кгнига»; Т. 3).

УДК 371.134.013.77

Т. В. ЧАУСОВА
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України

ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Питання формування, розвитку та функціонування мотивації навчальної діяльності особистості являється одним з центральних в сучасній психологічній науці. Вивчення його ускладнюється неузгодженістю різних теорій мотивації у визначенні основних понять. Із аналізу літературних джерел неважко побачити, що мотивація, яка розуміється як джерело активності і одночасно як система спонукань будь-якої діяльності, вивчається в різних аспектах, при цьому використовуються такі поняття, як мотив, мотивація, мотиваційна сфера.

На даний момент в психологічній науці не існує однозначності в визначенні цих понять. Більшість вчених досліджують мотиваційну сферу як властивість особистості, розуміючи під нею сукупність рушійних сил, які спонукають людину до діяльності і задають межі і форми діяльності, надають цій діяльності спрямованість, орієнтовану на досягнення певних цілей. Деякі вчені ототожнюють поняття мотиваційна сфера з поняттям мотивація, інші з поняттям спрямованість особистості [6].

Мотивація навчальної діяльності є важливим компонентом любої технології навчання, оскільки саме від неї залежить як активність включення учасників у спільну роботу, так і результат навчання. Високомотивовані індивіди більше працюють і, як правило, досягають кращих результатів у діяльності. Часто трапляється так, що менш здібний, але більш мотивований студент досягає вищих успіхів у діяльності, ніж його обдарований товариш. Порівняймо успішність у навчанні двох студентів з однаковим рівнем академічної підготовки і з однаковим інтелектом. Молоді люди відрізняються один від одного лише за рівнем мотивації. Один із них є високомотивованим: у нього розвинутий інтерес до змісту діяльності,

йому цікаво вчитися, він прагне стати висококваліфікованим спеціалістом і намагається бути одним із перших у групі. Внаслідок високої мотивації цей студент сумлінно (і з інтересом) вчиться та досягає успіхів у навчанні.

Інший студент (з низьким рівнем мотивації, навчальної діяльності) вчиться без особливого інтересу, байдужий до власних успіхів і до свого статусу в групі, не прагне самоствердитись тощо. В результаті він не схильний багато працювати і, звісно, не досягає значних успіхів у діяльності. Таким чином, мотивація – важливий фактор, який забезпечує успіх у діяльності Підвищена увага дослідників до даної проблеми цілком зрозуміла, адже саме мотиваційний компонент навчання не тільки забезпечує високі результати при безпосередньому педагогічному впливі, але й гарантує пролонговану пізнавальну активність тих, хто навчається, в майбутньому в будь – яких ситуаціях життєдіяльності.

Численні дослідження, проведенні у сфері психології професійної підготовки, переконливо довели відсутність лінійної логіки розвитку мотиваційних основ навчальної діяльності і професійної підготовки майбутніх психологів [3; 5].

Існують різні варіанти класифікації мотивів учіння, однак загальновизнаним є виділення двох основних типів мотивів: широкі соціальні, мотиви учіння, безпосередньо пов'язані із змістом навчальної діяльності [1].

Загальновизнано виділяється дві сторони мотивів: змістовна сторона, що визначає вибірковість процесів, та динамічна сторона, що визначає тривалість та інтенсивність процесу, готовність до певного рівня його функціональної напруги [2; 4]. Розгляд сутності професійної діяльності майбутніх психологів довів наявність двох смислоутворюючих (а також – системноутворюючих у структурі мотивації навчання) мотивів.

Індивід, що постає на шлях професійної підготовки, має багато мотивуючих збудників, тобто вибір ним певного виду діяльності в якості життєвої перспективи найчастіше є полідетермінованим (полімотивованим). Це ж стосується і детермінації безпосередньої навчальної діяльності, у системі збудників якої діють не лише суто пізнавальні мотиви, а й сукупність інших детермінант. Професійний вибір часто здійснюється у сфері психології на підставі другорядних, несуттєвих мотивів, а в процесі навчання відбувається втрата професійної спрямованості, редукція професійних ідеалів, зміцнюється небажання працювати за профілем підготовки. Тому процес навчання та професійного становлення на психологічному рівні йде досить складно, суперечливо, що обумовлює необхідність проведення відповідних наукових досліджень, виявлення безпосередніх факторів, що детермінують навчальну діяльність студентів – майбутніх психологів.

Таким чином, проведений аналіз показав, що на сьогодні, незважаючи на наявність різних концептуальних підходів до розгляду сутності мотивації, безперечними є наступні вимоги: а) необхідність цілеспрямованого впливу на мотивацію навчання учнів з боку педагогів, б) урахування особливостей мотиваційної сфери тих, хто навчається, в) створення на певному етапі навчання умов для переведення зовнішньої мотивації у внутрішню. Однак психологічні умови і механізми реалізації даних вимог ще потребують подальшого дослідження. Особливу актуальність реалізація цих вимог має в професійній підготовці майбутніх психологів. Крім того, істотні соціально-економічні і політичні перетворення в Україні об'єктивно привели до помітних змін мотивів життєдіяльності молоді. Це обумовлює необхідність проведення нових досліджень, зокрема вивчення мотивації навчальної діяльності майбутніх психологів. Рішення цих і багатьох інших актуальних проблем мотивації навчальної діяльності студентів буде сприяти підвищенню ефективності професійної підготовки спеціалістів з вищою освітою.

Література

1. Гончарова Е. Б. Формирование мотивации учебной деятельности подростков / Е. Б. Гончарова // Вопросы психологии. – 2000. – № 6. – С. 132–135.

2. Дубовицкая Т. Д. К проблеме диагностики учебной мотивации / Т. Д. Дубовицкая // Вопросы психологии. – 2005. – № 1. – С. 73–78.

3. Кевля Ф. И. Педагогические технологии: диагностика, прогнозирование и поддержка личностного развития ребенка / Ф. И. Кегля // Практико-ориентированная монография для школьных психологов и социальных педагогов. – Вологда : Легия, 2009. – 226 с

4. Котикова О. П. Методика преподавания психологии : УМК / О. П. Котикова. – Мн. : МИУ, 2007. – 183 с.

5. Семиченко В. А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии. Модуль «Направленность». (Лекции, практические занятия, задания для самостоятельной работы) / В. А. Семиченко. – К. : Миллениум, 2004. – 521 с.

6. Фрэнкин Р. Е. Мотивация поведения: биологические, когнитивные и социальные аспекты / Р. Е. Фрэнкин – 5-е изд. – СПб. : Питер, 2003. – 651 с.

УДК 159.9:922.6

С. В. ШЕВЧЕНКО
Інститут менеджменту та психології ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України

ДОВІРА ДО СЕБЕ ЯК ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВА ЯКІСТЬ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА

У переломні моменти історії у суспільства загострюється особливе почуття – почуття цінності людської особистості. У наш час в психології виявився вичерпаним ресурс адаптаційних схем і стратегій, так як у зв'язку з кризою в соціології та культурі стало зовсім незрозуміло, до чого слід пристосовуватися не тільки в довгостроковій, але навіть у короткостроковій перспективі. Людина залишилася наодинці з усім комплексом життєвих проблем, і їй ніде і ні у кого більше шукати «порятунку», крім як у своїх особистих силах і здібностях.

Актуальність дослідження обумовлена зростанням потреби суспільства у фахівцях-психологах, здатних до продуктивного вирішення професійних завдань в усіх сферах суспільного життя, соціальної роботи, в освіті, бізнесі, медицині та багатьох інших.

Сьогодні можна констатувати, що професія психолога, ставши в якійсь мірі «модною», з кожним роком привертає до себе все більше прихильників. Багато в чому це обумовлено і тим, що в повсякденній свідомості діяльність і особистість психолога оповиті безліччю міфів, найважливішими з яких є уявлення про здатність психолога вирішувати всі без винятку проблеми, про надможливості його впливу на інших людей, про те, що психологічні знання дозволяють успішно долати і власні психологічні труднощі.

Сучасний стан розвитку нашого суспільства характеризується високими вимогами які висуваються до особистості майбутнього спеціаліста. Освітній процес вищих навчальних закладів передбачає не тільки оволодіння знаннями та набуття загальних та спеціальних навичок, а також вимагає розвитку етичних та моральних якостей, які складають професійний потенціал особистості майбутнього конкурентноспроможного фахівця. Однією з таких базових характеристик особистості є довіра, як інтегративно-психологічний феномен. Сьогодні довіра розглядається як соціально психологічне явище, яке відіграє одну з ключових ролей у суспільному житті, виконуючи функцію взаємозв'язку між людьми та соціальними групами. Дослідження особливостей розвитку довіри до себе та до інших у майбутнього психолога, на нашу думку, є надзвичайно актуальним, оскільки професійна діяльність психолога є процесом взаємодії з іншими людьми та безпосередньо пов'язана з реалізацією етичних, моральних, екопсихологічних норм.

Цікавість вітчизняних науковців до феномену «довіра до себе» виник відносно недавно як відповідь на культурні, соціальні, економічні та політичні трансформації в суспільстві. Приблизно з кінця 80-х та початку 90-х років в психологічній науці відбувається виокремлення довіри до себе в якості самостійного феномену особистості, побудова його теоретичної моделі, вивчення його специфіки щодо різних груп професій. Такі психологічні феномени як моральні якості, оптимізм, альтруїзм, здатність відчувати довіру до світу, до себе і до інших є найважливішими умовами і корелятами життєвої успішності людини [1].

Мета роботи полягала у спробі вибудувати імпліцитну модель гіпотетичного конструкту «довіри до себе» у майбутнього психолога.

Професійна діяльність психолога виступає як одна з провідних сфер докладання його сил і можливостей, при цьому вона характеризується високою динамічністю у зв'язку з розвитком новітніх технологій, соціокультурними та економічними факторами і тому вимагає від нього постійної роботи з самовизначенням та розробці творчої моделі професійного шляху. У цьому зв'язку «довіра до себе» майбутнього психолога являє собою тривалий динамічний процес усвідомлення і конструювання ним індивідуальних цінностей і смислів свого життя і діяльності. Формування довіри до себе, як професійно важливої якості майбутнього психолога, проходить спільно зі становленням загальної здатності до саморегуляції, самоврядування, самопроектування особистості в процесі професіогенезу. Поза сумнівами, що одним з професійно важливих якостей психолога є довіра до себе.

Т. П. Скрипкіна [2] визначає довіру до себе як складний психологічний рефлексивний феномен, який забезпечує цілісність та стійкість особистості, передбачає самоприйняття, що дозволяє людині зайняти певну ціннісну (упереджену) позицію по відношенню до самого себе і виходячи з цієї позиції, будувати власну життєву стратегію.

У багатьох дослідженнях апріорно висуваються різноманітні моделі вивчення даного феномену [1; 2; 3] однак найбільш розробленою, на наш погляд, є багатовимірна конструкція А. Б. Купрейченко. Саме ці теоретичні напрацювання послужили поштовхом для побудови імпліцитної моделі гіпотетичного конструкту «довіри до себе» у майбутнього психолога.

Довіра до себе у майбутнього психолога представляє одну з його особистісних установок, спрямованих на себе, і включає *когнітивний компонент* (знання про себе і свої можливості, «Я – концепція»), *афективний* (емоційно – оцінний компонент, самооцінка можливостей, прийняття – неприйняття себе, любов – ненависть до самого себе), *поведінковий компонент*, що виражається в міру довіри собі, у вибірковості довіри до себе в різних ситуаціях життєдіяльності.

Довіра до себе у майбутнього психолога забезпечує свободу вибору професійного шляху, яка придає його діяльності моральний вимір. Вільний вибір є одним із проявів ціннісного становлення професіонала, бо тільки у разі можливості вибору одного шляху з декількох відбувається усвідомлення майбутнім психологом цінності об'єкта соціальної дійсності і тим самим формується особливий вид ставлення до нього – ціннісне ставлення. Довіра до себе у психолога проявляється в його здатності «виходити за межі» себе, свого досвіду чи конкретної ситуації, не вступаючи при цьому в протиріччя з самим собою.

Висновки. Ступінь розвитку та поєднання даних компонентів довіри до себе у майбутніх психологів може бути різною на різних етапах професійного становлення. Подальші дослідження передбачається провести в напрямку емпіричного вивченні особистісних і групових чинників «довіри до себе» у майбутніх психологів.

Література

1. Селигман Мартин Э. П. Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни / Э. П. Мартин Селигман ; пер. с англ. – М. : Изд-во «София», 2006. – 368 с.

2. Скрипкина Т. П. Психология доверия : учеб. пособие для студ. высших пед. учеб. завед. / Т. П. Скрипкина. – М. : Издательский центр «Академия», 2000 – 264 с.

3. Купрейченко А. Б. Психология доверия и недоверия / А. Б. Купрейченко. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 571 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Андрейчева Анастасія Олегівна – магістр кафедри психології Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» (м. Переяслав-Хмельницький).

Антонова Зінаїда Олександрівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Бабинець Мирослава Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри природничо-гуманітарних та інформаційних дисциплін Ужгородського торговельно-економічного інституту Київського національного торговельно-економічного університету (м. Ужгород).

Баландюк Роман Геннадійович – здобувач лабораторії суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки НАНП України, вчитель історії Житомирської міської гуманітарної гімназії № 23 (м. Житомир).

Барановська Лілія Володимирівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та психології професійної освіти Гуманітарного інституту Національного авіаційного університету (м. Київ).

Баранюк Віта Василівна – аспірантка кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Берегова Наталія Петрівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Берека Віктор Євгенович – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Білецька Галина Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри екології Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Бондаренко Зоя Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та корекційної освіти факультету психології, заступник декана факультету психології з виховної роботи Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара (м. Дніпропетровськ).

Брюховецька Олександра Вікторівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної та практичної психології Державного вищого навчального закладу «Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України (м. Київ).

Бутенко Володимир Григорович – член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та психології Херсонського національного технічного університету (м. Херсон).

Варгата Оксана Валеріївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Волошко Олена Сергіївна – студентка Дніпропетровського гуманітарного університету (м. Дніпропетровськ).

Гаврилюк Олег Олександрович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Гаврилькевич В'ячеслав Костянтинович – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету, лікар-психіатр Хмельницького обласного психоневрологічного диспансеру (м. Хмельницький).

Гант Олена Євгенівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології Харківської державної академії фізичної культури (м. Харків).

Гомонюк Олена Михайлівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Гусєв Андрій Ігорович – старший викладач кафедри загальної та практичної психології Державного вищого навчального закладу «Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України (м. Київ).

Данко Дана Валеріївна – викладач кафедри соціальної медицини та гігієни Ужгородського національного університету (м. Ужгород).

Данько Оксана Володимирівна – фахівець відділу професійно-психологічного відбору Національної академії Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького (м. Хмельницький).

Дацун Олена Вікторівна – старший викладач кафедри педагогіки та психології професійної освіти Національного авіаційного університету (м. Київ).

Джигун Людмила Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Діденко Марина Сергіївна – аспірантка кафедри загальної та практичної психології, старший викладач кафедри економіки та управління персоналом Державного вищого навчального закладу «Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України (м. Київ).

Дячок Світлана Сергіївна – соціальний педагог Вищого професійного училища № 25 (м. Хмельницький).

Дячук Андрій Олександрович – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри екології Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Єрошкіна Тетяна Василівна – доктор медичних наук, професор, завідувач кафедри соціальної психології та психології управління Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара (м. Дніпропетровськ).

Єфремова Анжеліка Яковлівна – викладач Української державної академії залізничного транспорту (м. Харків).

Жарук Ірина Василівна – пошукач кафедри зв'язків з громадськістю, психології та педагогіки Національного університету «Києво-Могилянська академія» (м. Київ).

Зеленко Наталія Вікторівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практики іноземної мови та методики викладання Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Івашкевич Едуард Зенонович – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету (м. Рвне).

Ігумнова Ольга Борисівна – старший викладач кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Інжиєвська Леся Анатоліївна – старший викладач кафедри загальної та практичної психології Державного вищого навчального закладу «Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України (м. Київ).

Кабашнюк Віталій Олександрович – кандидат медичних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Камінська Анастасія Миколаївна – здобувач кафедри психології Республіканського вищого навчального закладу «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта).

Карпенко Зіновія Степанівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри педагогічної та вікової психології Державного вищого навчального закладу «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ).

Каспрік Наталія Миколаївна – завідувач відділу Науково-методичного центру професійно-технічної освіти та підвищення кваліфікації інженерно-педагогічних працівників у Хмельницькій області, ст. викладач кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Катревич Людмила Володимирівна – здобувач кафедри педагогіки та психології Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького (м. Хмельницький).

Кобилянська Лілія Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри загальної та соціальної педагогіки факультету педагогіки, психології та соціальної роботи Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (м. Чернівці).

Кокун Олег Матвійович – доктор психологічних наук, професор, заступник директора з науково-інноваційної роботи Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України (м. Київ).

Комар Таїсія Василівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Копилов Сергій Олегович – кандидат філологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії методології та теорії психології Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України (м. Київ).

Кошонько Галина Аполінаріївна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Кравчук Сергій Миколайович – магістр кафедри психології Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» (м. Переяслав-Хмельницький).

Кулешова Олена Віталіївна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Кучерявий Андрій Олександрович – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри українознавства Донецького юридичного інституту МВС України (м. Донецьк).

Кущ Олександр Сергійович – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, педагогіки та філософії Кременчуцького національного університету імені М. Остроградського (м. Кременчук).

Лах Мар'яна Романівна – аспірантка кафедри теорії та методики дошкільної освіти Педагогічного інституту Прикарпатського національного університету імені В. Стефаника, вчителька Львівської ССЗШ № 81 імені П. Сагайдачного (м. Львів).

Левицька Тетяна Леонідівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Лушин Павло Володимирович – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної та практичної психології Державного вищого навчального закладу «Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України (м. Київ).

Макаренко Олександр Миколайович – доктор медичних наук, професор, професор кафедри психології Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» (м. Переяслав-Хмельницький).

Макаренко Стефанія Стефанівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології та педагогіки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності (м. Львів).

Мариненко Зінаїда Володимирівна – аспірантка кафедри педагогіки та психології професійної освіти Національного авіаційного університету (м. Київ).

Матеюк Олег Анатолійович – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Матеюк Олеся Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри екології Хмельницький національний університет (м. Хмельницький).

Матласевич Оксана Володимирівна – кандидат психологічних наук, доцент, заступник декана з наукової роботи факультету політико-інформаційного менеджменту, викладач кафедри психолого-педагогічних дисциплін Національного університету «Острозька академія» (Рівненська область, м. Острог).

Михальченко Наталія В'ячеславівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри теоретичної та прикладної психології Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського (Миколаївська обл., м. Первомайськ).

Міхеєва Людмила Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Морозовська Тетяна Дмитрівна – молодший науковий співробітник лабораторії методології та теорії психології Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України (м. Київ).

Палінчак Вероніка Миколаївна – провідний спеціаліст відділу зовнішніх зв'язків Державного вищого навчального закладу «Ужгородський національний університет» (м. Ужгород).

Параскевич Лариса Григорівна – старший викладач кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Пастух Людмила Василівна – завідувач обласного центру практичної психології та соціальної роботи Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (м. Хмельницький).

Перевознюк Тетяна Олександрівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри соціології та політології Донецького національного технічного університету (м. Донецьк).

Повідайчик Михайло Михайлович – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри кібернетики та прикладної математики Державного вищого навчального закладу «Ужгородський національний університет» (м. Ужгород).

Повідайчик Оксана Степанівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціології та соціальної роботи Державного вищого навчального закладу «Ужгородський національний університет» (м. Ужгород).

Погорільська Наталія Іванівна – кандидат психологічних наук, асистент кафедри загальної психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка (м. Київ).

Подкоритова Лариса Олександрівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Поляничко Олена Миколаївна – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри фізичного виховання Київського університету імені Бориса Грінченка (м. Київ).

Попелюшко Роман Павлович – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Попик Юрій Володимирович – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Попович Ірина Євгенівна – викладач кафедри англійської філології Державного вищого навчального закладу «Ужгородський національний університет» (м. Ужгород).

Потапчук Євген Михайлович – доктор психологічних наук, професор, заслужений працівник освіти України, завідувач кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Рикун Альона Анатоліївна – здобувач кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету (м. Рівне).

Роздобутько Наталія Юріївна – студентка спеціальності «Соціальна педагогіка» Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Романовська Людмила Іванівна – доктор педагогічних наук, кандидат психологічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Руденок Алла Іванівна – старший викладач кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Рябець Ірина Володимирівна – аспірантка кафедри зв'язків з громадськістю, психології і педагогіки Національного університету «Києво-Могилянська академія» (м. Київ).

Савчин Мирослав Васильович – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (м. Дрогобич).

Сафін Олександр Джамільович – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (м. Умань).

Сергієні Олена Віталіївна – доктор медичних наук, професор, професор кафедри практичної психології Дніпропетровського гуманітарного університету (м. Дніпропетровськ).

Сідун Лариса Юріївна – старший викладач кафедри теорії і практики перекладу Державного вищого навчального закладу «Ужгородський національний університет» (м. Ужгород).

Смагіна Вікторія Володимирівна – студентка Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара (м. Дніпропетровськ).

Соколова Ірина Михайлівна – доктор психологічних наук, доцент, професор і завідувач кафедри практичної психології Української інженерно-педагогічної академії (м. Харків).

Стойка Олеся Ярославівна – старший викладач кафедри іноземних мов Державного вищого навчального закладу «Ужгородський національний університет» (м. Ужгород).

Сургунд Наталія Анатоліївна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Томчук Михайло Іванович – доктор психологічних наук, професор, проректор з наукової роботи Вінницького обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників (м. Вінниця).

Ханецька Наталія Вікторівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Хворостовська Наталія В'ячеславівна – старший викладач кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Хілько Світлана Олександрівна – аспірантка кафедри загальної та практичної психології Державного вищого навчального закладу «Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України (м. Київ).

Худякова Віра Іванівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри теоретичної та прикладної психології Навчально-наукового інституту психології та соціального забезпечення Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського (Миколаївська область, м. Первомайськ).

Цвєткова Ганна Георгіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки вищої школи Донбаського державного педагогічного університету (Донецька область, м. Слов'янськ).

Чаусова Тетяна Володимирівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної та практичної психології Державного вищого навчального закладу «Університет менеджменту освіти» НАПН України (м. Київ).

Шавровська Наталія Володимирівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (м. Черкаси).

Шарапа Світлана Володимирівна – викладач кафедри українознавства та гуманітарної освіти Донбаської державної машинобудівної академії (Донецька область, м. Краматорськ), здобувач кафедри загальної педагогіки Донбаського державного педагогічного університету (Донецька область, м. Слов'янськ).

Шевченко Світлана Вікторівна – аспірантка і старший викладач кафедри загальної та практичної психології Державного вищого навчального закладу «Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України (м. Київ).

Шевчишена Оксана Володимирівна – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри педагогіки та психології Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (м. Хмельницький).

Шпичко Інна Олександрівна – заступник директора з виховної роботи Хмельницького торговельно-економічного коледжу Київського національного торговельно-економічного університету (м. Хмельницький).

Ярослав Людмила Олександрівна – викладач кафедри психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя (Чернігівська область, м. Ніжин).

Толерантність; емпатія; творча уява; фантазія; уміння створювати

Наукове видання

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Матеріали
Всеукраїнської науково-практичної конференції
(м. Хмельницький, 24–25 квітня 2014 року)

Технічний редактор
Гаврилькевич В'ячеслав Костянтинович

Редакційно-видавнича підготовка
Кафедра практичної психології та педагогіки
Хмельницького національного університету
29016, м. Хмельницький, вул. Інститутська, 11
Тел. (038-2) 70-86-47.
E-mail: kafedrapip@ukr.net
http://kafedra-psy.at.ua

Підписано до друку 14.04.2014 р.
Формат 84х108 1/32. Папір офс.
Ум. друк. арк. 21,09. Наклад 100.