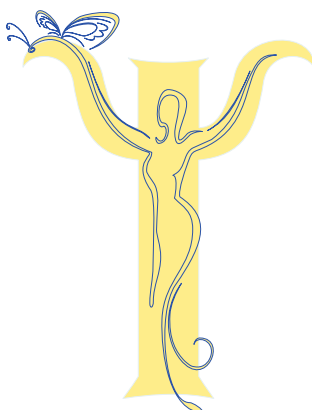


Міністерство освіти і науки України
Хмельницький національний університет
Кафедра психології та педагогіки
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
Подільський культурно-просвітительський Центр імені М. К. Реріха
Українська асоціація сімейних психологів

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

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

м. Хмельницький, 9–10 квітня 2020 року



Хмельницький
2020

УДК 37.015:159.9
ББК 88:8
А 43

Редакційна колегія:

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

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

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

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

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

тези доповідей VIII Всеукраїнської науково-практичної конференції, (Хмельницький, 9–10 квітня 2020) / [ред. колегія: Є. М. Потапчук (голов. ред.), В. К. Гаврилькевич, Т. Л. Левицька, Л. О. Подкоритова] ; М-во освіти і науки України, Хмельницький нац. ун-т, Каф. психол. та педагог. [та ін.]. – Хмельницький : ХНУ, 2020. – 140 с.

У збірнику представлені тези доповідей учасників VIII Всеукраїнської науково-практичної конференції «Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців», яка відбулась 9–10 квітня 2019 року в м. Хмельницькому на базі Хмельницького національного університету за ініціативи кафедри психології та педагогіки.

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

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

При передруку публікацій посилання на збірник обов'язкове.

© Автори тез, 2020

© Кафедра психології та педагогіки

Хмельницького національного університету,

оригінал-макет, 2020

Антонова З. О.

Хмельницький національний університет

АКАДЕМІЧНА ПРОКРАСТИНАЦІЯ ТА ЇЇ ВПЛИВ НА ПРОДУКТИВНІСТЬ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

Сучасне життя наповнене різними справами і задачами, виконання яких вимагає дотримання термінів і чіткого обмеження часу на їхню реалізацію. В певній мірі прокрастинація знайома, мабуть, кожному: від нескінченних кава-брейків замість виконання робочих завдань до «я ще півгодини погуляю, а завдання потім зроблю». У перекладі «прокрастинація» означає «відкладання на завтра». Прокрастинатор чудово розуміє, що його дії (і їхня відсутність) не вписуються в схвалену суспільством модель поведінки, – але він не в змозі перебороти себе: одна тільки думка про роботу наче моментально позбавляє сил. У психології під прокрастинацією мається на увазі свідоме відкладання виконання намічених дій, незважаючи на те, що це спричинить за собою певні проблеми. Безумовно, саме завдяки інтенсифікації розвитку суспільства і прискоренню ритму життя в цілому проблема прокрастинації в наші дні набула особливо актуального значення (Климова, 2014).

Перші наукові роботи з даного питання з'явилися в США в 70-і рр. XX ст. Серед зарубіжних дослідників, що займаються даною проблематикою, можна виділити A. Ellis, W. J. Knaus, J. V. Burka, L. M. Yuen, J. Harriott, J. R. Ferrari, M. H. Specter, V. Tuckman, P. Steel тощо. Вітчизняні дослідження феномену прокрастинації розпочалися порівняно недавно (з середини 90-х рр. XX ст.) Тема прокрастинації розглядається в роботах Е. Л. Михайлової (2007), Н. Н. Карлівської (2008), Я. І. Варваричевої (2008, 2010), Н. Г. Гаранян (2009), Т. Ю. Юдевої (2011), Т. Л. Крюкової (2012), Я. В. Колпакова (2013).

Мета дослідження полягає у виявленні зв'язку академічної прокрастинації з навчальною успішністю та захисними механізмами особистості студентів.

Результати дослідження. Л. Хайкок, П. Маккарті, К. Скай провели дослідження, основна мета якого полягала у виявленні чинників, наслідків та засобів подолання прокрастинації студентами. У дослідженні йде мова про наступне:

1. Чинниками, що викликають академічну прокрастинацію є: хвороби, соціальні і сімейні проблеми, відсутність мотивації та інтересу, надмірна самовпевненість, лінощі, відсутність керівництва і консультацій з боку викладачів, безпорадність, недостатність комунікації, зовнішні фактори відволікання.

2. Академічна прокрастинація призводить до зниження успішності, підвищення рівня тривожності, а також до появи комплексу неповноцінності і як наслідок – до відмови від продовження навчання.

3. Рівень прокрастинації допомагає зменшити уважне ставлення викладачів до навчання студентів, введення системи заохочення, розвиток академічних зв'язків між студентами, делегування роботи та поділ на складові (Лебедев, 2014).

У нашому дослідженні взяли участь 62 студента кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету у віці від 17 до 23 років.

Для отримання відомостей про успішність студентів був врахований середній бал за результатами двох останніх сесій: високий – бал не нижче 4,8 – відмінники; середній – бал не вище 3,2. Виходячи з мети дослідження, ми обрали такі методики: «Опитувальник студентської прокрастинації» (С. Lay, апробація Т. Ю. Юдеєвої), «Діагностика типів психологічного захисту» (Р. Плутчик в адаптації Л. І. Вассермана) (Варваричева, 2012).

У результаті проведеного емпіричного дослідження отримані наступні результати. Встановлено, що серед студентів з низькою успішністю рівень академічної прокрастинації значно вище, ніж в групі студентів з високою успішністю. Даний результат підтверджує припущення про те, що студенти, які несвоєчасно виконують навчальні завдання, в результаті отримують нижчі оцінки в порівнянні з тими, які роблять ці завдання вчасно. За допомогою критерію Манна-Уїтні були виявлені значущі відмінності в рівні академічної прокрастинації між групами студентів з високою і низькою успішністю. Встановлено, що рівень академічної прокрастинації в групі з низькою успішністю значимо вище, ніж в групі з високою успішністю. При аналізі середніх значень успішності в двох групах прокрастинаторів і непрокрастинаторів отримані результати, що вказують на значно нижчий рівень успішності студентів, що відкладають виконання завдань.

Оскільки академічна прокрастинація розглядається нами в контексті захисної поведінки, нашою метою було встановлення зв'язків між даними категоріями. Для реалізації цієї мети застосовувався коефіцієнт рангової кореляції Спірмена. Встановлено, що академічна прокрастинація позитивно корелює з такими малопродуктивними стратегіями, як «конфронтація», «дистанціювання», «прийняття відповідальності» і «втеча-уникнення». Основна їхня відмінність в тому, що дані копінг-стратегії включають в себе думки і дії, що мають на меті зниження фізичного або психологічного впливу стресу. Ці думки або дії дають відчуття полегшення, однак не спрямовані на усунення загрозової ситуації, а просто дають людині відчуття себе краще.

Висновки. Отже, можна зробити висновок, що академічна прокрастинація, яка, головним чином, проявляється затримкою виконання курсових робіт, поточних завдань, відкладанням підготовки до іспитів на останній день тощо, супроводжується погіршенням оцінок студентів і, відповідно, зниженням загальної успішності. Отримані результати дають право говорити про те, що прокрастинатори намагаються всіляко уникнути вирішення проблеми, дистанціюватися від неї емоційно, деякі з них можуть брати на себе надмірну відповідальність, з якою не в силах впоратися вчасно, в зв'язку з чим в їхній поведінці можуть спостерігатися імпульсивність і ворожість. Прокрастинатори можуть постійно переносити терміни вирішення важливого завдання; вони не намагаються позитивно переосмислити проблемну ситуацію і, відповідно, не бачать в ній позитивних моментів.

Афанасенко В. І., Комар Т. В.

Хмельницький національний університет

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА АДАПТАЦІЯ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ: ПРИКЛАДНИЙ АСПЕКТ

Навчання у закладі вищої освіти має низку особливостей. *Соціально-психологічна адаптація студента-першокурсника* – це процес активного пристосування до нових чинників соціуму, результатом якого є гармонійне задоволення його потреб у здоровій життєдіяльності, позитивне ставлення до нового статусу, повноцінне включення в нову систему міжособистісних стосунків в студентському та загальноуніверситетському колективах.

І саме вплив колективу студентської групи, який виступає соціальним мікросередовищем, наявність сприятливих умов для навчання й життєдіяльності та власна соціальна активність забезпечать розгортання цілеспрямованого соціалізуючого процесу, метою якого є формування і набуття особистістю соціально значущих норм, потреб, цінностей та правил поведінки у соціумі. Нами було проаналізовано та описано теоретико-діагностичний аспект проблеми соціально-психологічної адаптації першокурсників-майбутніх психологів.

Отже, основною ідеєю формувального етапу нашого дослідження була та продовжує бути гіпотеза: соціалізуючий процес має розгортатися у сприятливому педагогічному середовищі, тобто у середовищі, де гармонійно та вільно відбувається суб'єкт-суб'єктна взаємодія на партнерських засадах, за таких умов становлення та розвитку студентів-першокурсників – взаємний інтерес, мотивація успіху, толерантність, підтримка творчої ініціативи.

Здійснення соціалізуючого процесу можливе через реалізацію наступних напрямів соціально-психологічної адаптації:

– організаційний передбачає здійснення заходів щодо організації життєдіяльності студентського колективу;

– соціально-адаптаційний спрямований на пом'якшення адаптаційного періоду у нових умовах навчання та життєдіяльності (групові заходи, розраховані на створення позитивного емоційного комфорту в академічній групі першокурсників);

– навчально-методичний полягає у плануванні заходів організаційно-виховної роботи у групі відповідно до інтересів та запитів студентів та плану організаційно-виховної роботи (розробка сценаріїв різноманітних виховних заходів, вечорів відпочинку тощо);

– соціально-культурний спрямований на розширення соціально-культурних знань, навичок (організація масових заходів щодо соціальної та волонтерської діяльності студентів-першокурсників у позанавчальний час);

– індивідуальний передбачає вирішення нагальних проблем конкретного студента з питань: налагодження побуту, подолання труднощів у навчанні, конфліктних ситуацій, взаємодії з сім'єю.

На підставі аналізу даних напрямів соціально-психологічної адаптації нами розроблялася та поетапно втілювалася програма соціально-психологічної роботи щодо поліпшення ефективності процесу соціалізації студентської молоді у закладі вищої освіти з урахуванням і дотриманням таких основних **організаційно-психолого-педагогічних чинників**:

1. *Удосконалення роботи кураторів академічних груп, організація їх навчання й обміну досвідом* (семінари з методичних, теоретичних і практичних питань організації виховної роботи в академічних групах, психолого-педагогічні читання, круглі столи, дискусії, рольові ігри, тренінги тощо). Для здійснення навчально-виховних завдань куратор упроваджує нові підходи, використовує різні форми і методи виховання, які відповідали б потребам розвитку особистості студента-першокурсника, сприяли б розкриттю талантів, духовно-емоційних, розумових і фізичних здібностей студентів.

2. *Співпраця з батьками першокурсників*. Як показує життєвий досвід, сім'я є тією цінністю, де людина знаходить підтримку, позитивну емоційну оцінку, задоволення та спокій (мова йде про здорову, а не конфліктну сім'ю). Адже, як відомо, звичайна сімейна атмосфера – взаємини, родинні зв'язки, цінності створюють вирішальний вплив на формування особистості. Незаперечним є той факт, що саме студентів-першокурсників буде вкрай необхідним досвід дорослих в адаптації його до нових умов навчання та життєдіяльності. Тому так важливо забезпечити ефективну співпрацю з батьками студентів-першокурсників.

Нами застосовані такі форми співпраці, як: «Відкритий семінар «Особливості підготовки психологів: етапи, проблеми, перспективи» за участю батьків» (започатковано з 2011 року кафедрою психології та педагогіки ХНУ); зустрічі-круглі столи «Професійний розвиток особистості сучасного фахівця в умовах освітнього простору» із стейкхолдерами: студентами, випускниками, їх батьками, роботодавцями; осінні культурно-просвітницькі «Батьківські збори», запрошення батьків до участі у науково-практичних конференціях викладачів (навесні, починаючи із 2008 року) та студентів (започатковано 2012 року).

3. *Впровадження соціально-психологічної практики для студентів-першокурсників* з метою їх успішної соціалізації в нових умовах навчання і життєдіяльності ЗВО. Вона повинна мати розроблені організаційні форми адаптації, а саме: соціально-адаптаційні, навчально-методичні, соціально-культурні та індивідуальні форми роботи для стимулювання кожного студента займатися самоосвітою, самовихованням, самовдосконаленням. Кафедрою психології та педагогіки ХНУ реалізується освітньо-професійна програма підготовки бакалавра за спеціальністю 053 Психологія за Державним Стандартом 2019 року, де, вперше із започаткування підготовки психологів у 2006 році, реалізовано програму (практику) соціально-психологічної адаптації майбутніх психологів із відривом від навчання... Основними завданнями даної форми адаптації є формування у студентів системи сучасних знань відносно цілісної психіки у взаємозв'язку свідомої та несвідомої її сфер; підвищення рівня психологічних знань про основні підходи, напрями, методи функціонування групи; особливості розвитку психіки, її свідомої і несвідомої сфери; вміння працювати з вербальним та невербальним матеріалом протагоніста у діалогічній взаємодії; вміння застосовувати набуті знання у процесі практичної діяльності в ситуації «тут і тепер».

4. *Взаємодія студентів-першокурсників зі студентською Психологічною службою закладу*. Згідно із вимогами Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти та Наказом МОН України № 509 від 22.05.2018 р. про необхідність організації та діяльності Психологічної служби ЗВО, у лютому 2020 року створена та запрацювала дана структура завдяки ініціативності та професіоналізму викладачів кафедри психології та педагогіки ХНУ. Метою її є реалізація державної молодіжної політики; надання соціальних послуг і соціальної допомоги студентам, студентським сім'ям; розв'язання соціальних проблем та поліпшення становища студентства; сприяння діяльності, спрямованій на *соціальну адаптацію студентської молоді*, здійснення соціальної профілактики, соціального патронажу, соціального обслуговування, соціальної реабілітації студентської молоді; розвиток інтелектуальних і творчих здібностей студентської молоді та забезпечення потреб особистості у творчій самореалізації.

5. *Включення студентів-першокурсників в органи студентського самоврядування*, яка сприятиме розкриттю задатків, здібностей, творчого потенціалу кожного студента, представляє їхні потреби, інтереси у стосунках з адміністрацією, молодіжними організаціями, владними структурами, державними органами. Органи студентського самоврядування покликані постійно дбати про соціальний захист, покращення навчання, виховання і самовиховання, дотримання дисципліни, гуманних відносин, підвищення культурного й духовного рівня, громадсько-політичну активність, гармонійне поєднання студентами своїх прав та обов'язків. У ХНУ діють

фокус-групи як на факультетах, так і на університетському рівні, метою яких є врахування інтересів кожної групи, спеціальності, курсу, факультету у організації різноманітних заходів.

Нами враховано теоретичні аспекти дослідження проблеми соціальної адаптації першокурсників та результати констатувального етапу дослідження рівня соціалізованості майбутніх психологів-першокурсників. Обґрунтовано, що соціалізованість студентів-першокурсників має розглядатися у єдності інформаційного, активізаційного та діяльнісного критеріїв. На основі зазначеного розроблено відповідні показники соціалізованості: наявність системи знань щодо нових умов життєдіяльності, стійка позитивна мотивація, бажання брати активну участь у позанавчальній діяльності, допитливість, прагнення активної адаптації, сприйняття та оцінка змісту соціально-виховного процесу щодо соціалізації. Визначено, що інтенсивність виявів відповідних показників обумовлює високий, середній та низький рівні соціалізованості студентів-першокурсників.

Отож, нами розроблено та апробовано програму соціально-психологічної роботи щодо соціалізації студента-першокурсника, ключовим компонентом якої визначено відповідні соціально-психологічні чинники: **наявність сприятливого середовища; впровадження соціально-психологічної програми для студентів-першокурсників; взаємодія студентів-першокурсників із студентською Психологічною службою ХНУ; включення студентів-першокурсників в органи студентського самоврядування.**

Розроблена експериментальна програма забезпечила зростання соціалізуючих впливів та сприяла позитивним змінам соціалізованості студентів-першокурсників. Зафіксовано динаміку збільшення кількості студентів-першокурсників з високим рівнем соціалізованості з 2,1 % до 33,2 %, з середнім – з 39,2 % до 48,0 % та зниження чисельності студентів-першокурсників з низьким рівнем соціалізованості відповідно з 58,7 % до 18,8 %.

Перспективами подальшої дослідницької роботи є розробка, підготовка й видання методичних рекомендацій щодо організації соціально-психологічної практики адаптації студента-першокурсника до умов ЗВО та подальшої соціалізації майбутніх психологів з метою сприяння позитивній успішній професійній соціалізації.

Багрій В. Н.

Хмельницький національний університет

ЗАСТОСУВАННЯ ТРЕНІНГОВИХ ЗАНЯТЬ, СПРЯМОВАНИХ НА АКТИВІЗАЦІЮ ОБРАННЯ МАЙБУТНЬОГО ФАХУ

Сучасне суспільство перебуває в умовах постійних динамічних змін та перетворень, які торкаються усіх сфер життєдіяльності людини. Тому актуальною постає проблема пошуку таких форм навчання, які відповідатимуть новим освітнім потребам та сприятимуть формуванню професійної компетентності студентів, майбутніх фахівців соціальної сфери.

Саме тренінг дає змогу реалізувати необхідні умови розвитку професійного і особистісного самоусвідомлення і становлення майбутнього соціального працівника, дає змогу відкорегувати його професійну поведінку, набути навичок майстерного виконання соціально-педагогічних функцій.

Метою тренінгових занять є формування у майбутніх соціальних працівників усвідомлення власної відповідальності за вибір майбутньої професії; формування і зміцнення позитивних цінностей та переконання учнів стосовно майбутнього; освідомлення бачення свої реальної перспективи і можливості; виховування рис позитивного цільного характеру для повноцінних міжособистісних стосунків та здорового життя; розвитку самопізнання, вміння планувати і досягати професійних цілей, раціонально використовувати час.

На тренінгових заняттях учні та майбутні соціальні педагоги отримують свій власний досвід щодо набуття комунікативних навичок, самостійності, впевненість в собі, наполегливості, стійкості до стресів тощо.

Уміння ефективно спілкуватися – один із найголовніших чинників успіху в будь-якій сфері сучасного життя. Побудувати кар'єру, завести надійних друзів, влаштувати своє особисте життя, домогтися успіху і визнання неможливо без уміння ефективного спілкування.

Комунікативна компетентність є надійним фундаментом здорових міжособистісних стосунків і професійного успіху. Вдосконалення навичок міжособистісного спілкування може

відкрити перед людиною нові можливості. Коли ми правильно і точно висловлюємо свої думки, наша позиція стає зрозумілою іншим людям.

Комунікація має в сьогоднішньому світі набагато більше значення, ніж навіть 10 років тому. Варто лише згадати, що суспільства багатьох країн світу (насамперед, Європи, у широкому розумінні) наразі переходять (або вже перейшли) від індустріальної моделі суспільств товару до постіндустріальних моделей суспільств знання та інформації. З цього логічно напрошується висновок, що вміння ефективно спілкуватися та обмінюватися найціннішим ресурсом постіндустріального суспільства – інформацією, сьогодні впевнено перетворюється з побутового «nice-to-have» на базову економічну передумову успіху на ринку праці. Крім того, з ростом додаткових інформаційних технологій потреба в навчанні ефективній (не)опосередкованій комунікації набуває особливого значення. Це розкривається у більшості тренінгів. А саме тренінги «Техніка працевлаштування», «Секрети професійної кар'єри», «Бізнес і підприємництво», «Освіта впродовж життя: міф чи реальність?», «Професійна адаптація та гендерне виховання старшокласників», «Я-майбутнє твоєї, Україно», «Самостійний вибір майбутньої професії», «Моя майбутня професія», «Розвиток професійних знань старшокласників», які запропоновані нами (Каштанова І. О., 2019).

У додатку «Профорієнтаційні ігри та вправи» зібрані ігрові вправи які допоможуть молодим людям, які обирають власний життєвий шлях, стати частиною громади, у якій вони проживають, а також – сформувати в учасників тренінгу навички планування та уміння приймати рішення, виконувати взяті на себе зобов'язання та нести відповідальність за свої дії.

Ефективними формами навчання, які максимально зорієнтовані на розвиток активної творчої особистості є технології тренінгу. Протягом останніх десятиріч вони стають особливо популярними в освітньому середовищі. Оскільки передбачають застосування активних форм навчання, орієнтованих на міжособистісну взаємодію, груповий процес, вироблення конкретного досвіду та дозволяють моделювати елементи основних завдань професійної діяльності фахівців.

Тренінгові технології дають можливість студентам створювати ситуації успіху, на добровільній основі брати участь і самостійно визначати власний темп розвитку, активно застосовувати набуті теоретичні знання на практиці, досліджувати складні питання та проблеми в умовах моделювання ситуацій, близьких до реального життя. Під час навчання важливо не лише отримати знання про методи та техніки тренінгу, а й виробити практичні вміння їх проведення, сформувати психологічну готовність до здійснення таких форм роботи, сформувати навички комунікативності, групової роботи, розвивати лідерські якості, навички управлінської діяльності. Такий підхід дозволяє студентам навчатись у зручних для них умовах та залучати більше учасників до навчально-виховного процесу (Новікова Л.М., 2008). У навчально-виховному процесі підготовки фахівців соціальної сфери тренінгові технології представлені недостатньо. Потребують подальшої розробки методики створення тренінгових програм цільового призначення, вибір ефективних тренінгових вправ з врахуванням різних аспектів професійної підготовки студентів.

Мета статті: охарактеризувати основні напрямки впровадження тренінгових технологій у процесі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів.

Аналіз останніх досліджень та виклад матеріалу. Світовий досвід використання тренінгових технологій започаткований американськими дослідниками у середині ХХ ст. у сфері комунікацій та групової взаємодії. Перші тренінгові програми були спрямовані на підвищення компетентності спілкування. В Україні тренінги застосовуються порівняно недавно, проте, цей вид інтерактивного навчання активно розвивається та впроваджується у різних сферах. Застосування тренінгів у професійній підготовці майбутніх фахівців висвітлюються в працях І. Беха, І. Зязюна, Г. Ковальова, В. Казимиренко, Ю. Кулюткіна, Л. Новікової, М. Панфілової, Л. Петровської, В. Федорчука, Т. Яценко та інших. Автори не лише досліджують теоретичні та методологічні засади тренінгових технологій, але й активно працюють над практичною розробкою методик та програм тренінгів, підготовкою кваліфікованих професійних тренерів, які здатні забезпечити ефективне впровадження тренінгових форм навчання. Таким чином, в Україні протягом останніх десятиріч формується національна школа тренінгу, розробляються специфічні для нашої освітньої системи тренінгові технології. У науковій та методичній літературі поняття тренінгу є багатозначним. Загалом тренінг трактується як форма спеціально-організованого спілкування, психологічний вплив якого ґрунтується на активних методах групової роботи. Тренінг є одночасно спілкуванням, цікавим процесом пізнання себе та інших, ефективною формою опанування знань, інструментом для формування вмінь та навичок, формою розширення досвіду (Манохіна І., 2012).

Висновки. Отже, тренінгові технології є одними з найбільш ефективних та перспективних у процесі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів. Їх поєднання з традиційними формами навчання у ВНЗ і дозволяє забезпечувати формування професійної компетентності майбутніх фахівців у сфері “людина-людина”. Перспективою подальших досліджень є розроблення тренінгових програм-блоків для студентів спеціальності “Соціальна педагогіка”, які б доповнювали зміст практичної підготовки майбутніх фахівців.

Барановська Л. В.

Національний авіаційний університет

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИКЛАДАННЯ ПСИХОЛОГІЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Викладання психології вищої школи як навчальної дисципліни, яка сформувалась на основі дидактичної обробки та проектування з відповідної психологічної галузі, базується на певних методологічних засадах. Як викладачі, так і студенти – здобувачі освітнього ступеня магістр з психології – мають бути обізнаними з ними.

Насамперед звернемось до термінологічного апарату з проблеми. Необхідно розрізнити сутність понять «методологія», «метод», «методика». З-поміж цих термінів зміст поняття «методологія» є найширшим. Походить воно від грецьких слів *method* і *logos* (метод і вчення). Етимологічний підхід, на нашу думку, є своєрідним підґрунтям для допущення семантичних помилок. Під методологією розуміють «шлях пізнання, отримання та пояснення необхідних фактів і розкриття закономірностей досліджуваних явищ» (Дяченко М. І., Кандибович Л. О., 2004). У *методології науки вбачають* «систему підходів, принципів і методів теоретичної та практичної діяльності», у широкому значенні її визначають як систему принципів і способів організації та побудови теоретичної й практичної діяльності, вчення про їх систему; це система теоретичних знань, які виконують роль керівних принципів, знарядь наукового дослідження і конкретних засобів реалізації вимог наукового аналізу (Зєр Е. Ф., 2004). У вузькому значенні методологія – це сукупність прийомів дослідження, вчення про методи наукового пізнання і перетворення світу, вчення про способи отримання та організації знань про світ, вчення про методи дослідження.

Методологія науки виконує такі *функції*: визначає певний підхід до явищ дійсності; обґрунтовує принципи застосування світогляду до процесу пізнання та перетворення оточуючої дійсності. Така сутність та функціональна значущість методології дозволяє виконувати їй важливе *завдання*: сприяти структуризації відповідних знань за рівнем їхнього ієрархічного підпорядкування (Барановська Л. В., 2015), що, своєю чергою, забезпечує можливість методологічного аналізу на різних рівнях. Розрізняють *три рівні методологічного аналізу*, які можна, на нашу думку, назвати загальним, спеціальним та конкретизованим. Особливостями першого рівня є те, що *загальний науковий (філософський) підхід* виявляється в загальному способі пізнання явищ дійсності. Ці явища та різноманітні процеси розглядаються у всій різноманітності зв'язків і відношень. У ролі загальної методології можуть використовуватись певні філософські системи, визначатись основоположні принципи та підходи вивчення, світоглядно узагальнюватись отримані результати. *Спеціальний рівень (часткова методологія)* презентується сукупністю методологічних принципів, застосовуваних у певній галузі знань, котра визначає способи розробки психологічних теорій, допомагає обґрунтовувати принципи структури, основні взаємозв'язки у досліджуваному об'єкті. *Конкретизований рівень* є сукупністю конкретних методик, які використовуються для дослідження певного психологічного явища (обсяг пам'яті, рівень конфліктності, рівень самооцінки, рівень розвитку інтелекту тощо). Однак усі конкретні методики у практиці дослідження аналізуються разом із загальною та спеціальною методологією.

Таким чином, *методологія* визначає предмет дослідження (тобто *що* досліджується), принципи, методи та методики дослідження. З огляду на такий зв'язок, продовжуємо дефінітивний аналіз означеної проблеми. Так, зокрема *предметом науки* є сукупність властивостей об'єкта, який досліджується, певний його аспект. Предмет науки визначає принципи та методи наукового пізнання. *Науковий метод* – це спосіб пізнання та наукового дослідження; сукупність прийомів та операцій, використовуваних дослідником для вивчення предмета дослідження, а *методика* відповідає конкретним цілям і завданням дослідження.

Аналіз ключових понять з проблеми «методологічні засади викладання психології вищої школи» дозволяє зробити узагальнення про те, що поняття «методологія», «метод», «методика»

характеризують різні рівні наукового пізнання. Так, *методологія*, що виявляється у відповідних принципах і підходах до науки, характеризує *стратегічний рівень* наукового пізнання. *Метод* виявляється у відповідних способах пізнання (певна методологія передбачає можливість використання багатьох методів) і представляє його *тактичний рівень*. *Методика* ж є сукупністю певних методичних процедур, конкретний метод реалізується через використання певних операцій, а тому й презентує *оперативний рівень* пізнання.

У психології вищої школи для розгляду, аналізу певних психологічних і психічних феноменів, пов'язаних із процесом навчання студентів, їхнього професійного становлення, використовують *методологічні підходи*. Підхід – це дослідницька позиція, смислоутворювальне положення, яке виконує роль провідного для аналізу досліджуваного явища. У цій науковій галузі і при викладанні відповідної навчальної дисципліни є використання таких найбільш доцільних, педагогічно й психологічно обґрунтованих підходів, як *історичний, логіко-еволюційний, контекстно-компетентнісний, особистісний, діяльнісний, сітьовий (багатомірний), синергетичний* з огляду на їхню цільову орієнтацію. Розглянемо окремі з них. Так, зокрема використання *логіко-еволюційного підходу* передбачає розгляд педагогічного процесу у ЗВО та явищ, пов'язаних із ним, у розвитку, становленні: сутність психічного явища може бути зрозумілою лише за умови розуміння його походження. А тому щоб з'ясувати, наприклад, сутність особистісно розвивальної освіти, доречно розглянути процес становлення моделей розвивальної освіти в контексті соціально-економічної ситуації. Сутність *контекстно-компетентнісного підходу* виявляється в тому, що вища професійна освіта має бути зорієнтована не лише на засвоєння знань, формування умінь і навичок, а й на формування проектної культури. Саме в цьому виявляється здатність закладу вищої освіти до використання продуктивних технологій підготовки фахівців: рефлексивного навчання, навчання методом кейсів, проектного навчання, методу спрямовуючих текстів тощо, які максимально моделюють реальну професійну діяльність (Вербицький А. А., 1999).

Не менш важливим є й *особистісний (особистісно зорієнтований, студентоцентрований) підхід*, оскільки його основним концептом є визнання особистості, її потреб та актуалізація особистісного потенціалу людини; визнання студента головним рушієм професійного розвитку. З огляду на зазначене, зміст вищої освіти, форми організації навчального процесу, технології навчання мають бути підпорядковані потребам студента щодо формування його як особистості та як особистості фахівця. Організація та зміст професійної освіти за такого підходу орієнтовані на розвиток і саморозвиток соціально та професійно важливих якостей і соціально-моральних форм поведінки студентів. Провідними мотивами цих процесів є перспективи професійного зростання.

Для викладання психології вищої школи актуальним є *сітьовий (багатомірний) підхід*. Він виступає альтернативою системному підходу. Зазначений підхід виявляється в структуруванні психолого-педагогічних явищ, процесів на основі певних логічних підстав. Ці явища об'єднуються «безсистемно» на ціннісно-смысловій основі. Інструментом реалізації даного підходу є побудова логічно-смыслових моделей, які становлять собою багатомірне відображення різнорівневого знання. За такого підходу важливого значення набувають смислоутворювальні зв'язки та відношення. Логічно-смыслові моделі складаються з різнорідних елементів знань у згорнутій формі, які об'єднані за допомогою координат у смыслові групи. Частина елементів виконує ілюстративну функцію, однак усі вони утворюють семантично пов'язану систему, котра демонструє міждисциплінарний характер досліджуваного явища (Штейнберг В. Е., 2001). Прикладом може бути розгляд особистості як тематичного ядра особистісно розвивальної освіти: спроектована її логічно-смыслова модель стала основою побудови змісту та технології професійної освіти, а також визначення критеріїв оцінки якості освіти.

Не менш важливим є й *синергетичний підхід*, назва якого походить від поняття «синергетика» – міждисциплінарний напрям досліджень складноорганізованих еволюціонуючих систем. Синергетика ставить за мету пізнання загальних принципів сомоорганізації систем різної природи – від фізичних до соціальних, котрі мають такі властивості: відкритість, нелінійність, нерівнозначність. Предметом синергетики є прямі й зворотні переходи систем від стабільності до нестабільності, від хаосу до порядку, від руйнування до створення (Рапацевич Е. С., 2005). Синергетичний підхід використовується в психології вищої школи при дослідженні відкритих, нелінійних, саморозвивальних, самоорганізуючих систем. Саме такими є педагогічні системи (наприклад, система вищої освіти України, система вищої технічної освіти, система професійної підготовки за спеціальністю, спеціалізацією). *Відкритість* цих систем виявляється в постійному обміні інформацією. Їм властиві *саморозвиток*, оскільки вони змінюються під впливом внутрішніх

суперечностей, факторів та умов; *самоорганізованість*, адже вони упорядковуються спонтанно, переходячи від хаосу до порядку; *нелінійність*, оскільки вони є багатоваріантними та незворотними у своєму розвитку (Барановська Л. В., 2014). Особливість синергетичного підходу полягає у визнанні множини шляхів розвитку. Щодо психології вищої освіти це означає пріоритет індивідуальності, перехід від об'єктів до ситуацій, відмова від жорсткої детермінації освітнього процесу, визнання неоднозначності його результатів. Поєднання в одному просторі вікових змін особистості, системи неперервної професійної діяльності та провідної діяльності дозволяє уявити професійно-освітній простір як відкрити, нелінійну і нерівнозначну систему. Підґрунтям для такого розгляду є ускладнення цих факторів у часі і можливість фіксації їхніх нових станів та рівнів розвитку.

До методологічно засадових належать і *принципи*. Найважливішими загальнонауковими принципами психології є принципи детермінізму, розвитку, системності. Детермінізм – це філософська концепція, яка визначає об'єктивну закономірність і причинну обумовленість усіх природних, суспільних і психічних явищ. У психології детермінізм виявився в принципі відображення, у положеннях щодо причинно-наслідкових відношень, про соціальну обумовленість особистісних якостей, у нехтуванні біологічними та психологічними факторами поведінки і розвитку людини (Ярошевський М. І., 2013). Л. О. Кандилович вважає, що системний детермінізм у психології підкреслює цілісність особистості, свідомості (2004). Виділяють також часткові методологічні принципи психології вищої освіти: принцип гуманістичної спрямованості освіти, принцип варіативності освіти, принцип центронування освіти на розвитку та саморозвитку особистості, принцип поєднання автономності з колективними формами освіти, принцип співрозвитку особистості, освіти та діяльності у професійно-освітньому просторі людини. *Принцип гуманістичної спрямованості освіти* полягає в орієнтації на соціально значимі та моральні цінності професійно-освітньої діяльності і сфери праці в цілому. Реалізація на практиці цього принципу впливає на формування в студентів почуття власної гідності, відповідальності за свій розвиток, на формування демократичних поглядів, самосвідомості. *Принцип варіативності освіти* виявляється в наявності у навчальних планах за напрямками та спеціальностями, крім нормативної, варіативної частини. Цей принцип визначається багатоманітністю та мобільністю соціального оточення студента, необхідністю адаптації до динамічного світу професій, врахуванням їхніх індивідуальних особливостей. Згідно з *принципом центронування освіти на розвитку та саморозвитку особистості*, головним джерелом психологічних новоутворень є сама особистість. Основним фактором психологічних новоутворень є провідна діяльність. В аспекті розвивальної освіти ключовим фактором є сама особистість, її самоактуалізація. *Принцип поєднання автономності з колективними формами освіти* полягає в тому, що індивідуалізоване навчання створює умови для самовизначення та самореалізації студентів, а групове формує в них здібності до співробітництва, рефлексію, колективну відповідальність, корпоративну культуру (це організаційний імідж, який є відображенням прийнятої компанією позиції щодо того, яким може бути її подальший розвиток; які цінності проголошуються реальними, якого типу поведінка є прийнятною у цій компанії). *Принцип співрозвитку особистості, освіти та діяльності* у професійно-освітньому просторі людини базується на визнанні двох форм буття: можливого та дійсного. Результативність професійного становлення особистості значною мірою залежить від особистісно-професійного потенціалу людини, об'єктивних та суб'єктивних можливостей її реалізації у системі професійної підготовки у ЗВО.

Берегова Н. П., Степанюк О. К., Кушнір І. М.
Хмельницький національний університет

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМООЦІНКИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Однією з найбільш значних і актуальних тем у психології можна вважати проблему становлення самосвідомості і самооцінки особистості. Самооцінка є одним із істотних умов, завдяки чому індивід стає особистістю. Вона формує у індивіда потребу відповідати не тільки рівню оточуючих, але й рівню власних особистісних оцінок. Правильно сформована самооцінка виступає не просто як знання самого себе, але і як певне ставлення до себе, передбачає усвідомлення особистості як стійкого об'єкта. Самооцінка дозволяє зберегти стійкість особистості незалежно від мінливих ситуацій, забезпечуючи можливість залишатися самим собою.

В даний час все більш очевидно вплив самооцінки дошкільника на його поведінку, міжособистісні контакти. Дошкільний вік – початковий період усвідомлення дитиною себе, мотивів і потреб у світі людських відносин. Старший дошкільний вік є важливим періодом для становлення самооцінки, для подальшого її розвитку та впливу на особистість.

У цей період, важливо, закласти основи для формування адекватної самооцінки. Все це дозволить дитині правильно оцінити себе, реально розглядати свої сили до завдань і вимог соціального середовища, у відповідності з цим самостійно ставити перед собою цілі і завдання.

Тому, метою даного дослідження є теоретичний аналіз психологічних особливостей самооцінки у дітей дошкільного віку.

Проблема самооцінки, як одна з центральних проблем психології особистості, вивчалася в працях різних вітчизняних і зарубіжних психологів. Серед них можна виділити наступних авторів: Л. І. Божович, Л. В. Бороздіна, Л. С. Виготський, А. В. Захарова, Б. В. Зейгарник, О. М. Леонтьєв, А. І. Ліпкіна, М. І. Лісіна, В. С. Мерлін, В. С. Мухіна, Є. І. Савонько, Е. А. Серебрякова, В. В. Столін, С. Л. Рубінштейн, А. Адлер, А. Бандура, Р. Бернс, К. Левін, К. Роджерс, М. Розенберг, З. Фройд, К. Хорні.

У дослідженнях вітчизняних психологів, акцент робиться на вивчення та аналіз процесу формування особистості, її підструктур, розкриття механізмів формування особистості, значущою ланкою якого є самооцінка. Зарубіжні психологи розглядають самооцінку в основному як механізм, що забезпечує узгодженість вимог індивіда до себе із зовнішніми умовами, тобто максимальною рівноваженістю особистості з навколишнім його соціальним середовищем.

Старший дошкільний вік відіграє особливу роль у психічному розвитку дитини: в цей період життя починають формуватися нові психологічні механізми діяльності та поведінки. Цей етап сприятливий для оволодіння соціальним простором людських відносин через спілкування з дорослими і однолітками. Цей вік приносить дитині нові принципи досягнення. Одним з найважливіших досягнень старшого дошкільного віку є усвідомлення свого соціального «Я», формування внутрішньої соціальної позиції, уявлень про себе.

У старшому дошкільному віці у зміст уявлень про себе входить відображення своїх властивостей, якостей, можливостей. Дані про свої можливості накопичуються поступово завдяки досвіду різноманітної діяльності, спілкування з дорослими і однолітками. Уявлення дитини про себе доповнюються відповідним ставленням до самого себе.

Формування образу самого себе відбувається на основі встановлення зв'язків між індивідуальним досвідом дитини та інформацією, яку він отримує в процесі спілкування. Налагоджуючи контакти з людьми, порівнюючи себе з ними, зіставляючи результати своєї діяльності з результатами інших дітей, дитина отримує нові знання не тільки про іншу людину, але і про саму себе.

Особливості прояву самооцінки у дітей старшого дошкільного віку залежить від багатьох причин. Причини індивідуальних особливостей самооцінки в цьому віковому періоді обумовлені своєрідним для кожної дитини поєднанням умов розвитку. В одних випадках, неадекватно завищена самооцінка у старшому дошкільному віці обумовлена некритичним ставленням до дітей з боку дорослих, бідністю індивідуального досвіду і досвіду спілкування з однолітками, недостатнім розвитком здатності усвідомлення себе і результатів своєї діяльності, низьким рівнем афективного узагальнення та рефлексії. В інших – формується в результаті надмірно завищених вимог з боку дорослих, коли дитина отримує тільки негативні оцінки своїх дій. Тут завищена самооцінка буде виконувати швидше захисну функцію. Свідомість дитини ніби «вимикається»: вона не чує травмуючих її критичних зауважень у свою адресу, не помічає неприємних для неї невдач, не схильна аналізувати їх причини. Самооцінка у дітей старшого дошкільного віку зазвичай неадекватна (частіше завищена), це відбувається тому, що дитині важко відокремити свої вміння від власної особистості в цілому. Для нього визнати те, що він щось зробив або робить гірше інших дітей, означає визнати, що він взагалі гірше однолітків. З віком самооцінка у старшого дошкільника стає все більш правильною, повніше відображає його можливості. Спочатку вона виникає у продуктивних видах діяльності і в іграх з правилами, де наочно можна побачити і порівняти свій результат з результатом інших дітей.

У різних видах діяльності самооцінка різна. Для формування самооцінки, важлива та діяльність, в яку включена дитина і правильна оцінка його досягнень дорослими і однолітками. Занижені оцінки надають саме негативний вплив. А завищені спотворюють уявлення дітей про свої можливості в бік перебільшення результатів. Але в той же час відіграють позитивну роль в організації діяльності, мобілізуючи сили дитини.

Дітям із заниженою самооцінкою властиве прагнення уникати невдач, тому вони малоініціативні, вибирають свідомо прості завдання. У поведінці найчастіше нерішучі, нетовариські, недовірливі до інших людей, мовчазні, скуті у своїх рухах. Вони дуже чутливі, готові розплакатися в будь-який момент, не прагнуть до співпраці і не здатні постояти за себе. Такі діти тривожні, невпевнені в собі. Вони заздалегідь відмовляються від вирішення завдань, які здаються їм складними, але при емоційній підтримці дорослого легко справляються з ними. Як правило, вони мають низький соціальний статус у групі однолітків, з ними ніхто не хоче дружити.

Діти з неадекватно завищеною самооцінкою дуже рухливі, нестримані, швидко перемикаються з одного виду діяльності на інший, часто не доводять розпочату справу до кінця. Вони не схильні аналізувати результати своїх дій і вчинків. У більшості випадків вони намагаються вирішувати будь-які, в тому числі й досить складні завдання, не розібравшись до кінця. Найчастіше вони не усвідомлюють своїх невдач. Ці діти схильні до демонстративної поведінки і домінування. Вони афішують свої знання та вміння, намагаються виділитися серед однолітків, звернути на себе увагу. Завищена самооцінка найбільш властива дітям 6–7 років. Вони вже схильні аналізувати свій досвід, прислухаються до оцінок дорослих.

Суттєву роль у розвитку самооцінки у дітей старшого дошкільного віку відіграє гра, спілкування з однолітками та дорослими людьми. При обміні оцінками впливами виникає певне ставлення до інших дітей і одночасно розвивається здатність бачити себе їх очима. Уміння дитини аналізувати результати власної діяльності прямо залежить від його вміння аналізувати результати інших дітей. Так, у спілкуванні з однолітками складається здатність оцінювати іншої людини, яка стимулює виникнення самооцінки. Оцінка старшим дошкільням себе відбувається важче, ніж однолітка. До ровесника він більш вимогливий і оцінює його більш об'єктивно.

Навколишні впливають на розвиток особистості старшого дошкільника за допомогою моральних норм. Діти старшого дошкільного віку знайомляться з життям дорослих багатьма шляхами – спостерігаючи їх працю, слухаючи розповіді, вірші, казки. Як зразок для нього виступають поведінка тих людей, які викликають любов, повагу та схвалення оточуючих. Дорослі навчають дитину правилам поведінки, і ці правила ускладнюються протягом дошкільного дитинства.

Також, саме дорослі організовують повсякденну поведінку дітей. Пред'являючи дітям вимоги і оцінюючи їх вчинки, дорослі домагаються від дітей виконання правил. Поступово і самі діти починають оцінювати свої вчинки, виходячи з уявлень про те, якої поведінки очікують від них оточуючі.

У старшому дошкільному віці дитина відокремлює себе від оцінки іншого. Пізнання дошкільням меж своїх сил відбувається не тільки на основі спілкування з дорослими чи однолітками, а й власного практичного досвіду. Діти із завищеними або заниженими уявленнями про самих себе більш чутливі до оціночних впливів дорослих і легко піддаються їх впливам.

Узагальнюючи розглянуті уявлення про сутність самооцінки в зарубіжній та вітчизняній психології, можна виділити основні напрями у визначенні розуміння самооцінки. Вивчення самооцінки можливо в структурі особистості, у структурі самосвідомості, у структурі діяльності.

Самооцінка є однією з форм прояву самосвідомості, оціночної складової «Я-концепції», оцінкою уявлення індивіда про самого себе, яка може володіти різною інтенсивністю, оскільки конкретні риси «образу Я» можуть викликати більш-менш сильні емоції, пов'язані з їх прийняттям або засудженням.

Старший дошкільний вік можна вважати важливим у розвитку особистості дитини. У старшого дошкільника розвивається найбільш складний компонент самосвідомості – самооцінка, і виникає на основі знань і думок про себе. Становлення самооцінки відбувається протягом усього життя людини

У старшому дошкільному віці дитина відокремлює себе від оцінки іншого. Пізнання дошкільням меж своїх сил відбувається у грі, на основі спілкування з дорослими, однолітками і власного практичного досвіду.

Прояв у діяльності та поведінці дітей сьомого року життя заниженої самооцінки є тривожним симптомом і може свідчити про відхилення в особистісному розвитку.

У роботі з дошкільниками із заниженою самооцінкою необхідно пам'ятати, що для них дуже значуща емоційна підтримка та похвала, які можуть частково зняти невпевненість у собі і тривожність. І навпаки, осуд і окрики посилюють негативний стан дитини, призводять до відходу від діяльності. Завдання дорослих в роботі з такими дітьми – забезпечити успіх діяльності, дати можливість дитині повірити в свої сили.

Варгата О. В.

Хмельницький національний університет

КРИТЕРІЇ ТА РІВНІ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПСИХОЛОГА

У результаті проведення порівняльно-зіставного аналізу психолого-педагогічних джерел, присвячених проблемам творчого потенціалу, нами була розроблена структура творчого потенціалу особистості, яка складається з таких компонентів: когнітивно-креативного; мотиваційно-вольового; діяльнісно-рефлексійного.

Когнітивно-креативний компонент виражається в гнучкості, оригінальності, швидкості й оперативності мислення, легкості асоціацій, творчій уяві, спеціальних здібностях. Це й інтелектуальні якості: допитливість, ерудованість, логічність, обґрунтованість, аргументованість, здібності до аналізу і синтезу, здатність знаходити аналогії, використовувати різні форми доказів; схильність до експериментів, уміння ставити питання, бачити суперечності, формулювати проблеми і гіпотези, виконувати теоретичні і експериментальні дослідження, володіти способами розв'язування різних задач; володіння культурними нормами і традиціями; уміння самовизначатися в ситуаціях вибору; здатність позначити своє розуміння або нерозуміння з будь-яких виникаючих питань; уміння зрозуміти і оцінити іншу точку зору, вступити в змістовний діалог або суперечку; уміння зіставляти культурно-історичні аналоги зі своїми освітніми продуктами і результатами однокласників, вичленити їх схожість і відмінності, перевизначити або доопрацювати власні освітні результати; здатність перетворювати здобуті знання в духовні і матеріальні форми, будувати на їх основі свою подальшу діяльність; емоційно-образні якості (насага, натхненність, емоційний підйом у творчих ситуаціях; образність, асоціативність, уява, фантазія, мрійливість, романтичність, відчуття новизни, незвичайного, схильність до творчого сумніву, до емпатії, знакотворчості, символотворчості); ініціативність, винахідливість, кмітливість; своєрідність, неординарність, нестандартність, самобутність; здатність до генерації ідей, їх продукуванню як індивідуально, так і в комунікації з людьми, текстом, іншими об'єктами пізнання; володіння нетрадиційними евристичними процедурами; незалежність, схильність до ризику; наявність досвіду реалізації найбільш творчих своїх здібностей у формі виконання і захисту творчих робіт. Когнітивно-креативний компонент – це також знання із загальної, вікової психології та інших дисциплін, компетенції набуті в ході навчання, життєвий досвід, вміння використати свій творчий ресурс, знання про творчість та її властивості, творче мислення, оригінальність, інтуїція, імпровізація, уміння презентувати свої ідеї (Завада І. А., 2018).

Мотиваційно-вольовий компонент виражає пізнавальну мотивацію особистості, її інтереси, орієнтацію на творчу активність; проявляється через якість уваги, ступінь самостійності, здатності особистості до саморегуляції та самоконтролю, до вольового напруження, спрямованості на досягнення кінцевої мети творчої діяльності, вимогливості до результатів власної творчості), емоційний (характеризує емоційне налаштування на творчий процес, емоційний супровід творчості). Мотиваційно-вольовий компонент включає навчально-пізнавальну мотивацію, мотивацію майбутньої професійної діяльності, мотивацію до творчості і мотивацію до саморозвитку, це потреба в розвитку і реалізації особистісного потенціалу, усвідомлення своєї ролі і призначення; прагнення до удосконалення професійно значущих якостей майбутнього фахівця, необхідних для успішного здійснення педагогічної діяльності і професійного зростання; потреба в самовихованні, самореалізації і саморозвитку; розуміння необхідності вивчення педагогічної теорії і практики, освоєння професійно-педагогічних дій щодо її проектування і здійснення (Варгата О. В., Завада І. А., 2017).

Діяльнісно-рефлексійний – усвідомлення потреби у творчій діяльності; самостійність (самоосвіта), наполегливість. Також до складу даного компоненту ми відносимо самооцінку. Рівень самооцінки значною мірою пов'язаний із задоволеністю чи незадоволеністю людиною собою, своєю діяльністю, що виникають в результаті досягнення успіху або появи невдачі. Поєднання життєвих успіхів і невдач, переважання одного над іншим поступово формують самооцінку особистості. У свою чергу, особливості самооцінки особистості виражаються в цілях загальній спрямованості діяльності людини, оскільки в практичній діяльності вона, як правило, прагне до досягнення таких результатів, які узгоджуються з її самооцінкою, сприяють її зміцненню (Сисоєва С. О., 2014).

Рівень творчого потенціалу визначається шляхом сумування результатів по всім компонентам, розробленої нами структури творчого потенціалу майбутніх психологів. По даній структурі можна діагностувати рівні творчого потенціалу: високий, середній та низький.

Високий рівень: генерація творчих ідей, інноваційне мислення, високий рівень знань, сформована професійна компетентність; мотивація на успіх, активна позиція, діяльність цілеспрямована; це цілісна творча особистість з позитивною «Я-концепцією» та адекватною самооцінкою. Високий рівень творчого потенціалу характерний для осіб, які швидко включаються в роботу і засвоюють новий матеріал. Вони готові до прийняття нетипових рішень, сповнені рішучості, впевнені у своїх силах. Виконуючи завдання, використовують творчу уяву, прогнозують результат, мають кілька варіантів рішення ситуації, не бояться вийти за рамки стандартів, генерують нові ідеї. До всіх справ намагаються підходити творчо, отримують задоволення від новизни. Важливо відзначити, що високий рівень творчого потенціалу характеризується наявністю творчого мислення, активною життєвою позицією.

Середній рівень: знання є, але частіше у відтворювальній формі, активність особистості залежить від оточення та ситуації, мотивація потребує періодичного стимулу ззовні, компетентність є, але має певні прогалини. Характерний для осіб, які мають певні творчі сили, проте не використовують їх повною мірою через наявні психологічні бар'єри, відсутність мотивації, комплекси або ж лінощі. Такі студенти не прагнуть виділятися серед інших, хоча мають творчі пориви. Можливо, через деспотичне виховання або невпевненість у собі, маючи хороші ідеї, не діляться з кимось, залишаючи свою думку при собі, боячись критики. Інколи вони важкі на підйом, але якщо вже починають щось робити, то викладаються на повну; працюють з натхненням, коли завдання цікаве. Такі студенти відповідальні, самостійні, можуть бути організаторами, виконувати різні доручення. Головне при цьому їх зацікавити, створити позитивне налаштування на робочий лад.

Низький рівень: недостатній обсяг знань, упущені суттєві моменти у вивченні ряду дисциплін; немає прагнення до успіху, мотивація на уникнення невдач; час від часу прослідковуються творчі пориви. Характерний для осіб, які проявляють себе творчо вкрай рідко, лише в безпосередньо творчих завданнях. Іноді їхні творчі напрацювання вирізняються унікальністю, оригінальністю, творчою уявою. Практично відсутня здатність прогнозування, мислити нешаблонно, генерувати нові ідеї. Більшість дій носять репродуктивний характер. Краще працюють за поданим зразком чи схемою, не шукаючи неординарних та унікальних вирішень завдань. Не люблять самостійної роботи, спрямованої на творчий пошук. Можуть бути наполегливими та працьовитими, виконуючи стандартні справи. Свою діяльність узгоджують із суспільними вимогами, уникають ризиків, нестандартних дій та прогресивних ідей.

На підставі всебічного аналізу літературних джерел з філософії, психології, педагогіки, у яких висвітлювались різні аспекти творчого потенціалу, нами обґрунтовано психологічний зміст і структуру творчого потенціалу особистості майбутнього психолога та визначено критерії та рівні його розвитку.

Василенко О. М., Шульц Т. П.

Хмельницький національний університет

ГОТОВНІСТЬ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК ЧИННИК УСПІШНОЇ МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

На сучасному етапі розвитку України потрібні високопрофесійні фахівці, що зумовлено стрімкими змінами у соціально-економічній сфері суспільного життя країни. Виникає питання докорінної зміни системи підготовки майбутніх професіоналів, котра має орієнтуватися на виклики повсякдення і передбачати їх продуктивне розв'язання в майбутньому. Практика показує, що найбільш значущими вміннями конкурентоспроможного фахівця є інтелектуальні вміння, в тому числі вміння застосовувати інноваційні методи, орієнтуватись у сучасних технологіях та використовувати їх у професійній діяльності.

Актуальність теми обґрунтована ще й тим, що оволодіння інформаційними технологіями дозволить майбутнім психологам ефективно здійснювати власну професійну діяльність, урізноманітнювати форми та методи роботи з клієнтами. Наявність вмінь використовувати інформаційні технології багато в чому визначає успішність навчальної та професійної діяльності людини, її ефективність в сфері міжособистісної взаємодії. Саме цим можна пояснити постійний інтерес вчених до даної проблеми.

Дослідженню окремих аспектів застосування інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців соціономічного профілю (педагогів, психологів) присвячені праці вітчизняних науковців: В. Коваленко, Н. Павлишиної, Н. Сінельнікової. Проблема формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх педагогів, психологів, соціальних працівників розглянута в дослідженнях В. Балахтар, О. Бутенко, С. Гаврилюк та С. Семчук. Питаннями формування інформаційно-комунікаційної компетентності слухачів в системі післядипломної педагогічної освіти цікавились К. Колос, Л. Лупаренко, О. Спірін. У працях зарубіжних дослідників (А. Glatthorn, S. Day, D. E. Super, J. Scheerens) розглядаються проблеми професійного розвитку й становлення фахівців, формування їх професійної компетентності.

На сьогоднішній день основним завданням закладів вищої освіти (ЗВО) є забезпечення студента необхідною теоретико-професійною базою знань, формування умінь й навичок здійснення дослідницької та інноваційної діяльності, розвиток творчого потенціалу, формування прагнення до самоосвіти та саморозвитку. Зміни, які відбуваються останнім часом в освітньому процесі вимагають сформованості у майбутнього фахівця здатності не лише якісно виконувати поставлені завдання, але й творчо мислити, впроваджувати власні інновації. Тому готовність майбутніх психологів до використання інформаційних технологій значною мірою залежить від їхньої готовності до здійснення інноваційної діяльності, яка є одним із важливих компонентів професійної готовності, максимальної реалізації їхніх можливостей, розкриття їх творчого потенціалу (Пензай Л., 2019).

Зауважимо, що на формування готовності студентів-психологів до використання інформаційних технологій впливають чинники об'єктивного та суб'єктивного характеру: виховання та самовиховання, особливості особистісного розвитку та саморозвитку, професійна спрямованість, професійне самовизначення та багато інших. Саме врахування цих чинників, а також дослідження компонентів готовності фахівців психологічної сфери до використання інформаційних технологій надасть можливість керівникам ЗВО, в яких навчаються студенти-психологи створити відповідні умови підвищення ефективності підготовки цих студентів до використання інформаційних технологій в майбутній професійній діяльності.

Підготовка майбутнього психолога до застосування інформаційних технологій – процес ґрунтовний, послідовний, тривалий. Він включає в себе кілька етапів: мотиваційно-цільовий, когнітивний та операційний.

Основною метою *мотиваційно-цільового етапу* є створення умов для формування мотивації та вміння ставити цілі в процесі виконання професійної діяльності. Особливого значення на цьому етапі набуває проходження практики студентами-психологами, адже саме вона допомагає їм сформуванню реального уявлення про використання інформаційних технологій в практичній діяльності. Зазначимо, що саме на цьому етапі важливо здійснювати первинну діагностику готовності студента до використання інформаційних технологій у професійній сфері (Скалич Л., 2015).

Когнітивний етап визначається формуванням цілісної системи теоретичних знань студентів-психологів про загальні особливості інформаційних технологій, можливості їх використання, організаційні вимоги, форми роботи, врахування специфіки застосування інновацій у роботі з різними віковими категоріями. Цей етап дозволяє активізувати прагнення студентів переосмислити застосування інформаційних технологій з врахуванням власних особливостей. При вивченні навчальних дисциплін на даному етапі важливо пропонувати студентам різноманітні творчі завдання, проблемні запитання, групові форми роботи (Старева А., 2003).

Третій етап підготовки майбутнього психолога до застосування інформаційних технологій – *операційний*. Він передбачає формування в студентів-психологів умінь використовувати інформаційні технології на практиці. Саме на цьому етапі вони здобувають навички моделювання та проектування своєї професійної діяльності з врахуванням застосованих ними інформаційних технологій, аналізують етапи здійснення практичної роботи, підбирають доцільні методи й засоби досягнення поставленої мети, а також способи та форми здійснення контролю.

Зазначимо, що успішність та ефективність застосування інформаційних технологій передбачає, що фахівець усвідомлює практичну значущість цих технологій у своїй професії не тільки на професійному, а й на особистісному рівні. Однак включення спеціаліста в інноваційний процес часто відбувається спонтанно, без врахування його психологічної готовності до інновацій. Тому успішність застосування інформаційних технологій на практиці опосередковується особистісним фактором у структурі готовності до неї самого фахівця (Войтина Ю., 2008).

На основі аналізу наукових джерел з проблеми дослідження ми визначили компоненти готовності студентів-психологів до використання інформаційних технологій в майбутній професійній діяльності:

1) *мотиваційний компонент* – усвідомлене ставлення студента-психолога до інформаційних технологій та розуміння їх можливостей щодо вирішення певних професійних завдань. Мотивація є основою здійснення інноваційної діяльності фахівця, адже мотиваційна готовність до впровадження інноваційної діяльності є важливою умовою ефективності здійснення інновацій в майбутній професійній сфері. Мотивами можуть виступати пізнавальні інтереси, що виявляються в бажанні розуміти наукову сутність інформаційних технологій, сформувати власне ставлення до впровадження інновацій в професійній діяльності;

2) *когнітивний компонент* – сукупність науково-теоретичних знань про інформаційні технології, їх різноманітність, структуру, особливості застосування. Окрім того, когнітивний компонент визначає систему необхідних умінь та навичок для успішного впровадження інформаційних технологій. Показниками сформованості когнітивного компоненту готовності майбутнього психолога до використання інформаційних технологій є: теоретико-методологічні знання (розуміння загальної теорії професійної діяльності з врахуванням системного підходу); загальнотеоретичні та методичні знання (володіння принципами, закономірностями, методами наукових досліджень); вміння успішно застосовувати інформаційні технології в практичній діяльності; ознайомлення з новими науковими досягненнями; знання шляхів та методів самоосвіти;

3) *рефлексивний компонент* виявляється в здатності студента-психолога до аналізу явищ особистісної свідомості та діяльності. Впровадження цього компоненту можливе через здійснення рефлексивних процесів саморозуміння та прояву розуміння інших, самооцінки та надання оцінки іншим. Наявність рефлексивного мислення можна розглядати як запоруку усвідомленої власної діяльності, її критичний аналіз та можливість системного вдосконалення. Готовність майбутнього фахівця психологічної сфери до використання інформаційних технологій з позиції рефлексивного компонента полягає в рівні сформованості рефлексивної позиції, тобто особливостей його самооцінки як суб'єкта, що впроваджує інформаційні технології;

4) *комунікативний компонент* передбачає вміння студента-психолога встановлювати комунікативні зв'язки на різних рівнях взаємодії. Цей компонент є необхідним для формування готовності майбутнього психолога до використання інформаційних технологій, адже впровадження будь-якої технології потребує наявності широкої мережі зв'язків між суб'єктами соціономічної діяльності.

5) *креативний компонент* виявляється у відкритості студента-психолога до існуючих інноваційних процесів, а також у мобільності та гнучкості мислення, критичній оцінці та здатності творчо осмислювати та використовувати інформаційні технології. Креативний компонент виявляється в пошуку нестандартних шляхів розв'язання професійних задач. Необхідність сформованості цього компоненту виявляється у творчому характері впровадження інформаційних технологій. Ознаками креативності фахівця є його здатність до створення нового, вміння знаходити нові підходи до вирішення професійних проблем.

Отже, сформованість мотиваційного, когнітивного, рефлексивного, комунікативного та креативного компонентів дають можливість зробити висновки про загальний ступінь готовності студентів-психологів до використання інформаційних технологій в майбутній професійній діяльності.

Васильєва О. А.

Ізмаїльський державний гуманітарний університет

Я-КОНЦЕПЦІЯ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАТУСУ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА

Кожна людина в соціальній системі займає різні позиції, які характеризуються відповідною поведінкою, що погоджується з вимогами і очікуваннями суспільства. Виконання особистістю відповідної ролі, яка є її поведінковою характеристикою, сприяє визнанню її статусу. Усвідомлення цієї ролі, засвоєння її впливає на якість її виконання. Власна рольова система людини залежить від того, наскільки цінується в суспільстві той чи інший статус. Високий

професійний статус майбутнього фахівця залежить від усвідомлення власної поведінки, а регуляція – від співвідношення уявлень про власну роль з уявленнями про себе, власне «Я».

Ефективність і продуктивність діяльності, ставлення до життя і до себе, суб'єктивна позиція, набір професійних ролей зокрема, професійний статус визначаються Я-концепцією.

Метою статті є висвітлення ролі Я-концепції у формуванні професійного статусу майбутнього психолога.

Людське «Я» є надзвичайно складним об'єктом. Вперше розрізнити в структурі «Я» рефлексивне і емпіричне запропонував У. Джеймс. Таким чином розрізняються процес і результат, а результатом процесу самопізнання і є «Я-концепцією».

В психологічному словнику Я-концепція визначається як цілісний, хоча і непозбавлений внутрішніх протиріч, образ внутрішнього «Я», установка щодо себе, що включає такі компоненти: когнітивний – образ власних якостей, здібностей, зовнішності, соціального значення; емоційний – самоповага, самоприниження; оцінно-вольовий – прагнення підняти самооцінку, завоювати повагу.

Для більшості дослідників властива точка зору про те, що Я-концепція формується в процесі соціальної взаємодії. Знання про себе, самооцінка, наміри по відношенню до себе формуються в результаті порівняння себе з іншими людьми.

Так гуманістичний напрямок розглядає Я-концепцію як систему самосприйняття, а не як окреме реальне Я.

К. Роджерс вважав, що внутрішня структура Я формується в процесі взаємодії з оточуючим середовищем, зокрема зі значущими дорослими. На думку автора Я-концепція включає не тільки сприйняття того, які ми є, тобто Я-реальне, але й те, якими ми б хотіли бути – Я-ідеальне.

Не викликає сумнівів рівнева структура Я-концепції, про що наголошують більшість авторів. Але підстави для виокремлення різні. Іноді рівні індивідуального «Я» розглядаються і як власно рівні, і як фази розвитку.

Незважаючи на різні погляди щодо компонентів структури Я-концепції, спільність багатьох теоретичних точок зору полягає в її ієрархічності.

Аналіз літературних джерел дозволяє зробити наступні узагальнення, Я-концепція виконує різні функції в житті особистості: визначає ефективність суспільної взаємодії, обумовлює життєвий вибір, затверджує в самосвідомості почуття визначеності, сприяє ідентифікації з конкретним оточенням, впливає на соціальний досвід, прогноз майбутнього, оцінку досягнень.

Відтак, існують різні підходи до визначення Я-концепції і механізмів її формування. Зазначене обумовило необхідність висвітлення досліджень щодо проблеми професійної Я-концепції.

У результаті здійсненої аналітичної роботи зроблено такі узагальнення щодо визначення поняття професійної Я-концепції: частина-ціле по відношенню до Я-концепції; відношення в контексті професійного становлення і розвитку особистості; сукупність або система уявлень професіонала про себе як про суб'єкта професійної діяльності; сенс «Я» професіонала; багаторівневе утворення.

Реальна та ідеальна професійна Я-концепція різняться. Неузгодженість, в свою чергу, може привести як до негативних, так і до позитивних наслідків. З одного боку, неузгодженість між реальним та ідеальним «Я» може стати джерелом серйозних внутрішньоособистісних конфліктів. З іншого боку, розбіжність між реальною та ідеальною професійною Я-концепцією є джерелом професійного самовдосконалення особистості і прагненням до розвитку.

Формування професійного статусу пов'язано із співвіднесенням існуючого у свідомості студента уявлення про Я-реальне і Я-ідеальне. Зміна цього уявлення, обумовлена професійними цінностями, визначає ставлення особистості до навчання.

Я-концепція визначається конкретними соціальними відношеннями. Соціальний статус людини обумовлює її ставлення до себе. В процесі становлення професійного статусу відбувається зміна Я-концепції.

В закладі вищої освіти майбутній фахівець отримує інформацію про професійні, моральні цінності, різноманітні форми поведінки (ролі), засвоює відповідну позицію, яка відображає його власне Я.

Оскільки до складу професійної самосвідомості ми відносимо і професійну Я-концепцію, то ідеальний образ «Я-професіонал» включає в себе уявлення про те, яким має бути справжній

професіонал. Ці уявлення виникають в особистості на етапі входження в професію в процесі ідентифікації зі значущим іншим професіоналом, роль якого виконує викладач.

Я-реальне включає уявлення про те, які необхідні якості для досягнення ідеального образу наявні, а які ще недостатню розвинуті. Дзеркальний образ «Я-професіонал» включає в себе уявлення про оцінку його особистості іншими професіоналами.

Навчально-професійна діяльність студента, яка є провідною на цьому етапі, обумовлює спрямованість рефлексивних процесів на усвідомлення цінності власної учбової діяльності, що сприяє самоорганізації, самоствердженню завдяки самоаналізу професійної діяльності.

Процес усвідомлення студентом професійної діяльності і розвиток Я-концепції відбувається поетапно, починаючи з визначення рівня розвитку, результатів учбової діяльності і сучасною корекцією.

Професійна самооцінка – уявлення про власну цінність як спеціаліста, тобто оцінний компонент професійної Я-концепції. Професійна самооцінка може розглядатися як важливий елемент в структурі професійної Я-концепції.

Велике значення у формуванні професійної самооцінки має співставлення образу реального Я з ідеальним Я, оцінка авторитетним професіоналом професійних якостей особистості, особливо в студентські роки, а також процес формування професійної ідентичності.

Становлення професійної Я-концепції – це складний і тривалий процес. На рівні Я-ідеального відбувається становлення ідеального образу «Я-професіонал». Важливим процесом є інтеграція знань про модель професіонала, яка включає поєднання особистісних рис відомих студенту професіоналів, емоційне сприйняття цього образу, спрямованість на професійну самореалізацію.

На рівні Я-реального відбувається рефлексія професійних умінь, якостей, формується реальний образ «Я-професіонал»: оцінка цього образу з точки зору відповідності його ідеальному образу «Я-професіонал» і професійне самовдосконалення.

Розвиток рефлексивних процесів професійної діяльності сприяє корекції власної поведінки завдяки усвідомленню подальших дій, спрямованих на досягнення високого статусу. Відтак, інтерпретуючи вище окреслене можемо зробити наступні висновки. Формування Я-концепції майбутніх практичних психологів відбувається в процесі професійного навчання. Визнано, що завдання закладу вищої освіти полягає в створенні для майбутніх практичних психологів необхідних умов для активізації розвитку професійної Я-концепції, зокрема: формування у студентів ідеальної моделі Я-професіонал, активізація особистісної рефлексії, стимуляція особистісного зростання майбутніх фахівців для досягнення ідеального образу «Я-професіонал».

Величко М. С.

Хмельницький національний університет,
Ліцей міжнародних відносин № 51, м. Київ

ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА МОБІНГУ У ШКІЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ТА ПРИЧИНИ ЙОГО ВИНИКНЕННЯ

Феномен третирування одних учнів іншими став досить серйозною соціальною проблемою. Шкільний мобінг за своєю природою є складним соціально-психологічним явищем. Однією з форм агресивної, насильницької поведінки є систематичне третирування, або «мобінг» учнів у закладах освіти однокласниками або старшими учнями. Ми розуміємо мобінг як специфічну соціальну ситуацію, яка виникає в групі та заснована на порушеннях у соціальних стосунках, яка передбачає специфічну групову динаміку (з перерозподілом ролей, статусів, групових норм, цінностей) та ситуацію, в якій, прямо чи побічно, задіяні всі члени колективу. За своєю сутністю третирування – це специфічна форма агресивної поведінки, при якій сильніший (авторитетний) учень (або учні) систематично переслідує іншого (слабкого, аутсайдера). Ситуація третирування не обмежується лише ролями «агресора» і «жертви», вона залучає інших однокласників, роблячи їх активними або пасивними учасниками цих відносин.

Першими систематичні дослідження феномену мобінгу учнів почали ще у 1970-х роках скандинавські фахівці. З 1980-х, а особливо з 1990-х років цій проблемі почали приділяти велику увагу в інших країнах Західної Європи, а також в США, Австралії, Японії. Норвезький психолог Д. Ольвеус розкриває сутність терміна «to mob» – цькувати, нападати зграєю, як ситуацію, в якій

учень неодноразово піддається негативним діям з боку одного чи кількох інших учнів. Шведський дослідник Х. Лейман запропонував термін «мобінг» (або «психологічне тероризування»), під яким розумів ворожі неетичні комунікативні дії систематичного характеру, спрямовані на певного індивіда.

Такі дії повторюються відносно часто (як мінімум один раз на тиждень) і тривають впродовж відносно довгого періоду (як мінімум півроку) (Юрчик О. М., 2014). Згідно з одним із визначень, третирування визначається як використання чиєїсь сили або статусу для залякування, нанесення шкоди або приниження іншої особи, що має меншу силу чи статус. Основні ознаки третирування: систематичність, регулярний характер прояву на відміну від окремого агресивного вчинку; взаємовідносини переслідувача і жертви (нерівність фізичних або соціальних можливостей).

Д. Ольвеус виділяє пряме та непряме цькування і зазначає, що прямі знущання часто приймають форму явного, фізичного контакту, в якому на жертву відкрито напали. Непрямі знущання часто приймають форму соціальної ізоляції і навмисного виключення з діяльності. Останнім часом увагу дослідників привертає нова форма третирування – «кібермобінг». Під ним розуміють форму поведінки, яка полягає у розсиланні повідомлень агресивного та образливого характеру з використанням нових інформаційних та комунікаційних технологій (Інтернет, мобільний телефон). Третирування через Інтернет дозволяє агресорові зберегти свою анонімність і перетворити ситуацію переслідування на своєрідний «маскарад» (Солдатов Г., 2012).

Завдяки дослідженням Д. Ольвеуса на сьогодні можливо описати рольову структуру в групах, де спостерігаються різні форми третирування. Існує своєрідне «коло третирування», яке часто включає учнів з наступним репертуаром соціальних ролей (Olweus D., 2001):

- 1) жертва – учень, що є об'єктом третирування;
- 2) агресор(и), переслідувач(и) – розпочинають третирування жертви та в подальшому беруть у цьому процесі активну участь;
- 3) прибічники (помічники) агресорів не є ініціаторами третирування, але пізніше включаються в нього;
- 4) пасивні прибічники – пасивно підтримують процес третирування;
- 5) пасивний прибічник можливого третирування – учні, яким у принципі подобається, коли третирують інших, але вони відкрито не виказують своєї підтримки агресорам;
- 6) сторонній спостерігач – в ситуації третирування дотримується нейтральної позиції, керуючись принципом «це не моя справа»;
- 7) вірогідний захисник – учні, яким не подобається ситуація третирування інших, але які нічого не роблять, щоби допомогти жертві;
- 8) захисник жертви виступає проти третирування інших в цілому і допомагає (чи намагається допомогти) жертві.

Д. Ольвеус вважав, що існують чотири механізми, які можуть сприяти розповсюдженню шкільного цькування (Olweus D., 2001):

- 1) в процес мобінгу включається соціальне наслідування, тобто спостерігаючи за проявами агресивних дій одного учня по відношенню до іншого заохочує інших дітей до участі в подібних актах, особливо якщо хуліган є «успішним» у завоюванні жертви;
- 2) ослаблення заборон проти агресивних тенденцій, тобто коли дитина бачить, що хуліган отримує винагороду за прояв агресивної поведінки, то це зменшує її власні заборони відносно участі в агресивних атаках;
- 3) дифузія відповідальності, тобто коли кілька дітей беруть участь у залякуванні, то у кожного почуття провини та відповідальності зменшується;
- 4) повторювальність атак, тобто у результаті повторних актів знущання над одним учнем іншими учнями він починає розглядатися як такий, що заслуговує на таке ставлення.

Розподіл ролей в ситуації мобінгу обумовлюється: самооцінкою (рефлексією) власної поведінки; соціальним прийняттям або неприйняттям; соціальним статусом учнів. Гендерні відмінності проявляються тим, що хлопці частіше виступають у ролі агресора чи його помічника, тоді як дівчата частіше обирають роль стороннього спостерігача або захисника жертви (Терещенко Л. А., 2013).

Демографічні, індивідуально-психологічні та соціально-психологічні чинники мобінгу в учнівському колективі збігаються з відомими чинниками агресивної поведінки:

– зовнішні (соціальні): *процеси, що відбуваються в суспільстві*, а саме відсутність позитивних суспільних цінностей, руйнування і криза традиційних інститутів соціалізації

підростаючого покоління, пропаганда насильства і жорстокості через засоби масової інформації; *ситуація в сім'ї*: неповна сім'я; матеріальне становище сім'ї; низький соціально-культурний рівень батьків, відсутність сімейних традицій; стиль виховання в сім'ї; *недоліки в організації шкільного життя*: низький рівень інтелектуального, морально-етичного розвитку та навчальної мотивації школяра; відсутність зв'язку школи з сім'єю учня.

– внутрішні (психологічні): психологічні особливості підліткового віку (криза підліткового віку); особистісні характеристики дитини-підлітка, темпераментальні особливості, міжособистісні взаємостосунки дітей;

– біологічні: органічні (посттравматичні, постінфекційні) або конституційні (вроджені, генетичні) ураження головного мозку (Терещенко Л. А., 2013).

У результаті виникнення явища мобінгу у шкільному середовищі, відбувається порушення в розумінні учнів щодо співвідношення інтересів – колективних і особистісних. Мобінг впливає на дитину таким чином, що вона не засвоює поняття моралі як суспільного явища, тому в процесі діяльності, організованої взаємодії між школярами не відбувається усвідомлення відповідальності один перед одним, перед колективом. Мобінг також може виникати як компенсація за невдачі у навчанні, суспільному житті, а також від тиску та жорстокого поведіння батьків чи інших дорослих, при недостатній увазі з боку дорослих. Мобінг може виникати й як крайня міра, коли дитина вичерпала всі інші можливості для задоволення своїх потреб, і у випадках, коли учні протестують проти певних правил, виражаючи невдоволення, прагнучи зруйнувати дещо в своєму оточенні.

Саме у середній школі відбувається збільшення кількості випадків виникнення та прояву мобінгу. Мобінг у шкільному середовищі може виникати і тоді, коли відбувається боротьба між учнями за вищий статус у груповій ієрархії, задоволення своїх соціальних потреб та як інструмент маніпулювання та контролю учнем свого мікросоціуму. Оскільки мобінг є внутрішньогруповим процесом та передбачає специфічну групову динаміку, то для більш глибокого розуміння механізмів виникнення даного явища необхідно більш детально досліджувати саме соціально-психологічні фактори.

Венцеславська Т. І.

Хмельницький національний університет

РОЗВИТОК СЦЕНАРІЇВ СІМЕЙНОГО ЖИТТЯ ПРИ ПОВТОРНОМУ ШЛЮБІ

Щорічно статистика фіксує наявність значного відсотку невдалих шлюбних союзів, які розпадаються. Унаслідок цього є неповні сім'ї та покалічені людські долі. Однак багато розлучених людей не втрачають надію знайти своє сімейне щастя і вступити у новий шлюб. Водночас попередній досвід невдалого сімейного життя може негативно впливати на розвиток сценаріїв сімейного життя та міжособистісні стосунки з новими шлюбними партнерами. Варто звернути увагу на те, дослідники виділяють три варіанта одруження, які найчастіше спричиняють проблеми у повторному шлюбі, зокрема: одруження розлученого чоловіка (середнього чи похилого віку) на значно молодшій жінці без дітей; одруження розведеного чоловіка, чиї діти залишилися зі своєю матір'ю, на розлученій жінці з дітьми; одруження овдовілих партнерів (Старшенбаум Г. В., 2003).

Практика свідчить, що проблемними питаннями повторного шлюбу можуть бути: віковий дисбаланс, конфліктні стосунки з дітьми (вітчим, мачуха, пасинок, падчерка), дитячі травми (відторгнення, несправедливості та приниження), невдале поєднання стилів подружньої прив'язаності («уникаюча жінка – тривожно-амбівалентний чоловік», «тривожно-амбівалентна жінка – уникаючий чоловік», «надійна жінка – уникаючий чоловік»), порівняння нового партнера з покійним партнером (ідеалізація покійного партнера, затяжна реакція горя) тощо (Косигіна О. В., 2008, Пустовалов І. В., 2015).

У жінок, які мають проблемні повторні шлюби, образи шлюбного партнера можуть поділятися на такі діапазони: 1) «Злипання Его-станів» (образи «Опора», «Дитина», «Партнер»); 2) «Інфантилізація» (образи «Суперник», «Суворий батько»).

Образи партнерів співвідносяться з такими типами шлюбних стосунків як: «Опора» симбіотичні; гіперпротективні (обмеження з боку чоловіка); «Дитина» симбіотичні;

гіперпротективні (обмеження з боку жінки); «Суворий батько» гіперпротективні (обмеження з боку чоловіка); «Суперник» напружено-дисоційовані (звично-конфліктне подружжя); «Партнер» емоційно-відчужені, гіпопротективні; «Об'єкт ідеалізації» напружено-дисоційовані, гіперпротективні (Косигіна О. В., 2008).

Як бачимо, при повторному шлюбі можуть виникати різні сценарії сімейного життя, які суттєво детермінуються низкою чинників суб'єктивного та об'єктивного характеру. У процесі порівняння попереднього і нового шлюбного партнера подружжя пара може перенести попередній негативний досвід у новий шлюб і використовувати стару модель поведінки, що здатне суттєво ускладнювати взаємну психологічну адаптацію. У зв'язку з цим стає очевидною необхідність з'ясування сукупності наявних ознак людини, що можуть сприяти гармонійному повторному шлюбному партнерству, визначення чинників, що детермінують рівень розвитку психологічної готовності розлучених людей до вступу у новий шлюб, а також виникає потреба у розробці практичних рекомендацій подружжю, яке створило нову сім'ю, щодо запобігання та подолання кризи «повторного шлюбу».

Воксар О. А.

Хмельницький дошкільний навчальний заклад № 57 «Перлинка»

ПРОФІЛАКТИКА ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІВ ЗА ДОПОМОГОЮ МЕТОДУ НЕЙРОГРАФІКА

Сучасний стан вітчизняної освітньої системи характеризується активним упровадженням інноваційних технологій у педагогічний процес. В умовах змін, які відбуваються сьогодні, все більш високі вимоги ставляться не тільки до професійних знань, умінь та навичок педагога, але й до рівня його особистісного саморозвитку, його психологічного самопочуття.

За загальним визнанням спеціалістів, педагогічна діяльність – це один із видів професійної діяльності, який найбільше деформує особистість людини. Комплекс проблем економічних, що сьогодні склалися (невисока заробітна плата, недостатня технічна забезпеченість тощо), а також соціально-економічних, пов'язаних з падінням престижу педагогічної професії, робить працю вчителя надзвичайно емоційно напруженою. Крім того, не секрет, що із збільшенням педагогічного стажу роботи у педпрацівників знижуються показники як фізичного, так і психічного здоров'я.

Усі ці чинники здійснюють руйнівний вплив на емоційну сферу педагога. У нього зростає кількість афективних розладів, з'являються почуття незадоволеності собою та своїм життям, труднощі у встановленні контактів з учнями, колегами, оточуючими людьми. Ці симптоми негативно відображаються на всій професійній діяльності педагога, погіршуються результати його роботи, знижується рівень задоволеності власною діяльністю. Таким чином відбуваються зміни у мотиваційній сфері педагога і розвивається синдром емоційного вигорання.

Сфери особистості, які страждають через професійне вигорання:

1. Сфера самооцінки.

Людині здається, що вона не справляється зі своїми обов'язками. Це головна проблема людей з розвинутим інтелектом, здатних бачити не тільки вузьку ділянку роботи, а й механізм дії всього закладу в цілому або ж становище у своїй професійній галузі. Якщо це накладається на звичку вимагати від себе регулярних трудових подвигів, то виснаження просто неминуче.

В цьому випадку захистом від вигорання може послужити не тільки дотримання одного із законів Мерфі («Ти – не супермен»), а й інші висловлювання, які з гумором нагадують нам, що не потрібно вимагати від себе занадто багато.

2. Сфера емоцій.

Людина починає відчувати роздратування через людей та їхні проблеми, які вона повинна вирішувати в силу своїх професійних обов'язків. Тобто її стан можна описати як внутрішню істеріку: «Та що ви усі від мене хочете? Я не можу вам нічим допомогти! Залиште мене у спокої!» Зовні працівник не обов'язково виглядає роздратованим. Він може навіть здаватися байдужим, і це просто захист від емоцій – від чужих і власних, які виникають у відповідь.

Захистом від вигорання за цим типом є психологічна підтримка і спеціальні тренінги, під час яких навчають, як правильно себе поводити у складних ситуаціях, а також мовленнєвим і поведінковим шаблонам, які дозволяють допомагати людям, не вливаючись у їхні страждання всією душею.

3. Сфера психіки.

Навіть якщо людині не доводиться постійно “працювати емоціями”, у неї може похитнутися психіка – просто через те, що вона перевантажена і працює у режимі, який їй не властивий. Причина вигорання – у індивідуальній будові психіки, яку повністю переробити неможливо.

У такому випадку захисними є технічні способи. Простіше – “підлаштувати” умови праці під себе, де це можливо, і уникнути того, що приводить тебе до стресового стану. Наприклад, можна працювати у навушниках, якщо тебе дратує галас, відмовитись від посади, яка передбачає постійні контакти з людьми, якщо ти патологічно сором’язливий.

4. Сфера інтелекту.

Це справжня пастка для тих, хто з матеріальних переконань займає посаду, яка не дозволяє реалізувати у повній мірі свої інтелектуальні здібності.

Захистом у даному випадку можуть бути постійні нові інтелектуальні завдання, які ставить перед собою професіонал такого складу: кар’єрний ріст, навчання тощо. Або ж можливість реалізувати свій потенціал у сфері хобі.

В реалізації профілактики емоційного вигорання в усіх цих сферах особливо ефективним та конструктивним є новий метод гармонізації та трансформації внутрішнього світу людини – нейрографіка.

«Намалювати можна все. Лінії дії, візерунки життєвих обставин, траєкторії руху в часі, графічні рішення складних завдань комунікації ... Намалювати і перемалювати, знімаючи внутрішні обмеження, накопичені за роки життя. Створити власний малюнок, гармонізуючи його таким чином, що Всесвіт прийме його як інструкцію до застосування». – Павло Піскар'юв, автор методу, доктор психологічних наук, коуч.

Що ж таке нейрографіка? Це слово складається з двох частин. Перша – «нейро» – це нейросистеми / нейроконтури людини, те, з чого складається її мислення, взаємодія нейронних мереж. Це квантовий розум. Нейрони і їх з’єднання визначають рівень і якість життя, мотивацію, стиль поведінки, критерії виборів. Все те, що ми звикли вербалізувати в складні інтелектуальні системи, в нашій голові існує у вигляді нейронного контуру / зв’язків. Друге слово – «графіка» – це малювання тих нейронних зв’язків і контурів, які визначають ті чи інші теми нашого буття. Тобто за допомогою нейрографіки ми можемо малювати, перемальовувати і змінювати всі грані життя: модель успіху, здоров’я, щастя, благополуччя, взаємин (в родині або на роботі), кар’єрний ріст, здоров’я вцілому або окремих органів.

Чим унікальний метод нейрографіки?

1. Нейрографіка – це усвідомлене малювання. Кожна лінія – це може бути думка. Нейрографіка стоїть на принципах простих фігур. Графічний алфавіт передбачає, що є коло, трикутник, квадрат і нейрографічна лінія. Все інше – це предмети, форми і фігури, створені з комбінацій цих фігур. Суть усвідомленого малювання – це невербальна трансформація, коли ми виділяємо головні об’єкти і розставляємо їх на аркуші таким чином, щоб їх положення набуло гармонійного розташування, щоб це був відбиток, який приносить нам задоволення. Коли ці абстрактні фігури набувають між собою гармонійного значення, між ними налагоджуються ті чи інші зв’язки, і ми можемо працювати з ними далі. Суть в тому, що кожна з геометричних фігур несе якийсь сенс щодо цілого / гармонійного.

В нейрографіці є два прийоми, які роблять метод впізнаваним і працюючим. Один з них – це нейрографічна лінія, а інший – прийом скруглення. Коли ми створюємо композицію на аркуші, то у нас виходять перетини фігур і ліній. Кожен перетин можна розуміти як напругу, конфлікт, роз’єднаність фрагментів малюнку, і скруглення спрямоване саме на те, щоб: а) з’єднати всі фрагменти роботи воедино, і тоді виходить не роздроблений на кілька об’єктів малюнок, а цілісний, адже легше сприймати єдність, зв’язний візуальний текст; б) кожен раз, коли ми скруглюємо, утворені при перетині ліній кути, ми незліченну кількість разів вписуємо в місце перетинів дуги, мозок при цьому добуває коло – послання про цілісність і гармонію. Людина сповільнюється, отримує можливість виділитися поміж високих темпів великих міст, нескінченних завдань, і виявляється в моменті тут і зараз, відчуває себе. Це, свого роду, медитація. В результаті скруглення ми з усієї композиції роботи створюємо пов’язану історію, коли енергія може вільно перетікати з одного в інше, перемішуватися, пов’язувати все в один нейронний контур!

2. Нейрографіка – це малювання із застосуванням практик уважності. Три фокуси уваги під час малювання змінюють враження і сприйняття того, що ви малюєте: 1) Візуалізація теми. Практика, яка свідчить нам про наш зміни в сприйнятті і мисленні; 2) Почуття. Спостереження за

динамікою почуттів та емоцій – це принципово важливий момент; 3) Відчуття в тілі. Спостереження за тим, що відбувається з моїм тілом, про що воно мені каже.

3. Це творчий і делікатний метод управління своєю реальністю. Нейрографіка дозволяє працювати інкогніто, наодинці з самим собою, в своєму священному просторі! Важливо, що коли ми працюємо з допомогою нейрографіки з тими чи іншими темами, нам не потрібно вербалізувати процес, нам не потрібно розкривати свою душу малознайомому консультанту, психологу, коучу, нам не треба занурюватися в травмуючі деталі різних процесів. Можна перемальювати минуле, так само як і майбутнє. Перемальювати своє ставлення до втрати близьких людей або до невдач в минулому, успішний бізнес в більш простий і стабільний, і так далі. Сама тема закладена в абстрактних образах і той, хто малює – розуміє, що він робить, а для всіх інших це залишається таємницею, при тому, що метод дуже ефективний.

«Нейрографіка – творчий метод управління своєю реальністю, трансформація з реального і насущного в бажане, з несвідомого в раціональне!» – автор Павло Піскарьов.

Важливо усвідомлювати, що все, що існує в нашому світі, всі наші вибори, переваги, реакції – це не більше, ніж сума нейронів всередині мозку / свідомості кожного з нас, які об'єднані в ті чи інші ланцюги. Тому, коли ми говоримо, що ми бачимо / розрізняємо предмет / людину або розуміємо ситуацію, тим самим ми виробляємо трансформацію видимого в нейронний відбиток, який знаходить своє відображення всередині нашої свідомості і тоді ми говоримо «Так, це так чи ні», або «це так, але це треба змінити в якусь сторону».

Усе наше свідоме життя – це не більше, аніж життя наших нейронів, які об'єднані в союзи, в'язки, комбінації, ланцюги, мережі; і вони керують нами. Даний метод дозволяє нам керувати ними, і цей арт-спосіб пов'язаний з тим, що ми трансформуємо об'єктний світ в абстрактний, а абстрактному світові надаємо біологічну форму.

Метод розроблений таким чином, щоб на базовому рівні володіння технікою можна було освоїти його протягом одного дня (6-8 годин), при цьому отримати результати, розуміти, відчувати і переживати, що ми змінюємо наш світ, нашу мотивацію до життя, до відносин і до тих чи інших контекстів життя. Маються на увазі внутрішні контексти психологічної комунікації з самим собою. Контексти лідерства або самоорганізації. Зняття напруги всередині. Це, звичайно ж, управління комунікаціями, іншими людьми, неіснуючими абстрактними фігурами, такими як: мета, результат, план, стратегія, майбутнє, минуле і т.п.

Висновок. Отже, зважаючи на вище сказане, нейрографіка насправді є чудовим методом профілактики емоційного вигорання педагогів. Адже вона дозволяє людині легше відкритись і глибше зануритись у пропрацювання актуального питання життя завдяки комунікації на внутрішньому плані, легкій для оволодіння техніці, унікальному алгоритму роботи та ґрунтовному теоретичному обґрунтуванню. Головне – навчатися цьому методу потрібно у сертифікованих інструкторів нейрографіки, щоб уникнути спотворень під час застосування технік.

Гаврилькевич В. К.

Хмельницький національний університет

ОСОБЛИВОСТІ ДІАГНОСТИКИ ПСИХІЧНИХ РОЗЛАДІВ ТА ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ ЇЇ ТОЧНОСТІ

Медична діагностика психічних розладів, або *психіатрична діагностика*, (грецьке *διαγνωσις* – розпізнавання, розрізнення; визначення, рішення) – це діяльність, спрямована на розпізнавання психічного розладу або захворювання та встановлення *психіатричного діагнозу* (формулювання назви розладу або захворювання), на основі якого приймається рішення про стратегію і тактику надання пацієнтові медичної допомоги. Іншими словами, психіатрична діагностика, як і будь-яка медична діагностика, здійснюється за схемою: *симптоми* → *синдроми* (*синдромальний діагноз*) → *нозологічний діагноз*.

Поняття «симптом» (від грецького *σύμπτωμα*) в сучасній медицині використовують у значенні «ознака» (див. наприклад: Александровский Б. П., Соколовский В. Г. Словарь клинических терминов (с переводным и толковым значением). Киев, 1969, с. 173; Блейхер В. М. Толковый словарь психиатрических терминов. Воронеж, 1995, с. 487), хоча первісно у грецькій мові слово *σύμπτωμα* мало такі значення: «пригода, випадок, нещастя» (Вейсман А. Д. Греческо-русский словарь: репринт пятого издания 1899 года. М., 2011, с. 1183). Тому, під поняттям

«психопатологічні симптоми», ми маємо на увазі окремі випадки порушень психічних функцій і процесів, які, власне, і є проявами і ознаками психічних розладів.

Поняття «синдром» (від грецького *σύνδρομη*, збіг, скопище; *σύνδρομος*, такий, що біжить разом, супровідний, супутній) означає систему взаємопов'язаних у патогенезі симптомів хвороби (збіг симптомів, ознак).

Поняття «нозологічний діагноз» утворене від терміну «нозологія» (від грецьких слів *νόσος* – хвороба; *λόγος* – слово, вчення), який означає вчення про хвороби, класифікацію і номенклатуру хвороб (Александровский Б. П., Соколовский В. Г. Словарь клинических терминов (с переводным и толковым значением). Киев, 1969, с. 127; Блейхер В. М. Толковый словарь психиатрических терминов. Воронеж, 1995, с. 352). Відповідно *нозологічний діагноз* – це формулювання назви розпізнаної у пацієнта хвороби.

У сучасній психіатрії спостерігається тенденція поступової відмови від нозологічних діагнозів на користь синдромологічних діагнозів.

Основним методом діагностики психічних розладів є *клініко-психопатологічний метод*, в якому поєднуються два методи дослідження: *спостереження, бесіда і клінічне інтерв'ю*.

Мета цієї статті – окреслити особливості діагностики психічних розладів та зазначити шляхи підвищення її точності.

Діагностика психічних розладів (психіатрична діагностика) має певні особливості на відміну від діагностики соматичних розладів. Це зумовлено низкою обставин, таких як:

– психічні структури і процеси, на відміну від соматичних, є недоступними для фізичних органів чуття звичайної людини у звичайному стані свідомості;

– пізнати явища внутрішнього психодуховного світу іншої людини за допомогою фізичних органів чуття можна лише опосередковано через їхні зовнішні прояви: психомоторні (вираз і рухи очей, міміку, жести, позу, рухи, мовлення) та вегетативні (видимі судинні реакції – почервоніння чи збліднення видимих ділянок шкіри і слизових, зміни ширини зіниць, потовиділення); але різні за змістом внутрішні переживання можуть мати схожі зовнішні прояви;

– люди, навіть без виражених психічних розладів, різняться між собою за здатністю усвідомлювати і позначати словами невербальні компоненти своїх переживань; досить часто люди не вміють чітко описати словами власні відчуття, почуття, емоції, настрої тощо: або взагалі не знаходять потрібних слів, або позначають їх невідповідними словами;

– при тяжких психічних розладах внаслідок ураження вищих пізнавальних функцій (сприйняття, пам'яті, мислення, уяви, мовлення) порушується здатність людини розуміти, описувати словами і адекватно оцінювати події зовнішнього і внутрішнього світу (в тому числі й хворобливі зміни власних психічних процесів);

– не всі патологічні психічні явища супроводжуються дискомфорними відчуттями, тому пацієнти можуть не сприймати їх як патологічні, не звертати на них уваги, не надавати їм важливого значення і не згадувати про них під час бесіди з фахівцем;

– пізнати явища внутрішнього психодуховного світу іншої людини можна також за допомогою емпатії – «проникнення-вчування в переживання іншої людини» (Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків, 2005, с. 129), або, іншими словами, здатності тонко відчувати внутрішній стан, вібрації психічної енергії іншої людини і позначати ці відчуття словами; але фахівці, які здійснюють психіатричну діагностику, зазвичай мають різний ступінь розвитку здатності емпатійного пізнання внутрішніх переживань пацієнта;

– у обстежуваних пацієнтів і фахівців, які проводять психіатричне обстеження, є внутрішньо-особистісні механізми психологічного захисту, які функціонують на позасвідомому рівні та захищають особистість від дискомфортних переживань, що можуть виникнути внаслідок усвідомлення загрозливої для особистісної Я-концепції дійсності; але вони захищають шляхом спотворення картини цієї дійсності, що перешкоджає чіткому й правильному розумінню реальної дійсності (і внутрішнього, і зовнішнього світу); через ці механізми захисту і сам обстежуваний може викривлено усвідомлювати наявну дійсність свого внутрішнього світу, і той, хто обстежує, якщо не навчився свідомо володіти власними внутрішньо-особистісними механізмами психологічного захисту, теж може не все із дійсності внутрішнього світу обстежуваного чітко усвідомлювати, особливо те, що якимось чином загрожує його власній Я-концепції;

– люди (як пацієнти, так і медичні працівники й психологи) різняться між собою широтою і глибиною розуміння світу і себе в цьому світі, тобто мають різний світогляд; світогляд є своєрідною внутрішньою системою координат, в якій людина описує, пояснює та оцінює явища зовнішнього і внутрішнього світу; одне й те саме явище може бути по-різному описане, пояснене і

оцінене в різних світоглядних системах; відповідно одне й те саме психічне явище в системі одного світогляду може бути оцінене як патологічне, а в системі іншого світогляду – як цілком нормальне (наприклад, духовне сприйняття вищого світу видатними релігійними подвижниками в системі релігійного світогляду розглядається як прояв вищих досягнень людини на шляху духовного розвитку, а в системі вузького матеріалістичного світогляду ці явища визнаються як прояви психічного захворювання).

Всі описані вище обставини зумовлюють наявність методологічної проблеми розрізнення психічної норми і патології, для якої досі немає однозначного розв'язання. Ці обставини зумовлюють також високий рівень суб'єктивізму психіатричної діагностики. При обстеженні одного й того самого пацієнта різні психіатри можуть по-різному розуміти його психічний стан.

Одним із шляхів підвищення точності діагностики психічних розладів і зменшення вірогідності діагностичної похибки є колегіальне обговорення кожного клінічного випадку кількома фахівцями. Так, у психіатричній практиці первинне встановлення психіатричного діагнозу та наступні зміни діагнозу зазвичай здійснюються не одним лікарем-психіатром, а лікарською консультативною комісією, яка складається щонайменше з трьох лікарів. Чим більше збігаються думки про певний клінічний випадок кількох фахівців, тим більша вірогідність постановки точного діагнозу.

Для уточнення діагнозу використовують також додаткові методи обстеження, зокрема патопсихологічну діагностику за допомогою експериментально-психологічних методів. Але, всі існуючі нині психодіагностичні методики також мають той чи інший ступінь діагностичної похибки. Величина діагностичної похибки психодіагностичних методик анкетного типу зумовлена суб'єктивними особливостями обстежуваного, його більшою або меншою здатністю чітко усвідомлювати явища свого внутрішнього світу. Величина діагностичної похибки методик проєктивного типу зумовлена суб'єктивними особливостями того, хто обстежує. Діагностична похибка при використанні проєктивних методик тим менша, чим більш розвиненими у фахівця-діагноста є:

– здатність до самоусвідомлення (ця розвинена здатність дозволяє не проєктувати на обстежуваного власні неусвідомлювані переживання і властивості власної особистості);

– широта і глибина розуміння внутрішнього світу обстежуваного (ця здатність залежить від широти світогляду і емпатійних здібностей фахівця-діагноста і дозволяє скласти цілісне й багатогранне уявлення про явища внутрішнього світу іншої людини та розуміти сенс того, що відбувається в душі іншої людини);

– вміння користуватися проєктивними методиками (ця здатність розвивається у процесі професійного навчання і дозволяє уникнути технологічних помилок у процесі діагностики).

Зважаючи на викладене вище, ми вважаємо, що підвищенню точності діагностики психічних розладів сприятимуть такі освітні стратегії підготовки фахівців, до професійних завдань яких належить здійснення діагностики психічних розладів (лікарів загальної медичної мережі, лікарів-психіатрів, клінічних психологів, психотерапевтів):

- розширення світогляду фахівців;
- розвиток у фахівців здатності точно описувати словами явища внутрішнього світу людини;
- розвиток у фахівців здатності до чіткого усвідомлення явищ власного внутрішнього світу, в тому числі власних внутрішньо-особистісних механізмів психологічного захисту;
- розвиток у фахівців самовладання, здатності до свідомого володіння власними внутрішньо-особистісними механізмами психологічного захисту та чуттєво-емоційними процесами;
- розвиток у фахівців здатності до емпатії.

Висновки:

1) діагностика психічних розладів, на відміну від діагностики соматичних розладів, має низку особливостей, які зумовлені недоступністю психічних явищ для безпосереднього сприйняття їх органами фізичного чуття та суб'єктивними властивостями свідомості, самосвідомості, світогляду та пізнавальних здібностей обстежуваного і того, хто обстежує та діагностує;

2) підвищення точності діагностики психічних розладів можна досягти такими шляхами: колегіальним обговоренням кожного клінічного випадку кількома фахівцями, що дозволить кожному із них відсторонитись від власного суб'єктивного погляду і побачити клінічну ситуацію з точки зору іншої людини; спрямуванням освітнього процесу підготовки фахівців на розширення і поглиблення їхнього світогляду і самопізнання, розвиток самовладання та емпатійності.

Гальченко В. М.

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

ДО ПРОБЛЕМИ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТА ДУХОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Досвід поколінь засвідчує, що вивести країну з глибокої кризи можуть лише високодуховні, творчі особистості, орієнтовані на діалогічне спілкування, здатні до встановлення ефективних комунікативних зв'язків у різних сферах життєдіяльності. У зв'язку з цим значно підвищуються вимоги до педагога як носія духовності, який транслює духовні цінності підрастаючому поколінню у процесі налагодження постійного діалогу, демонструючи високий рівень власної комунікативної компетентності.

Проблемі формування комунікативної компетентності присвячені праці багатьох психологів і психолінгвістів, таких як Б. Ананьєв, М. Бахтін, Л. Виготський, М. Жинкін, І. Зимня, В. Красних, Б. Норман, О. Потебня та ін.).

Сучасні лінгводидакти (А. Богуш, Є. Єгорова, Л. Калмикова, І. Луценко, А. Нікітіна, Т. Симоненко та ін.) розглядають зміст комунікативної компетентності на основі компетентнісного підходу до навчання мови.

Проблема духовності висвітлюється у працях відомих філософів, педагогів, психологів різних часів, а саме: М. Бердяєва, Л. Виготського, М. Голець, В. Гумбольдта, С. Гроффа, Квінтіліана, С. Крилової, О. Лурії, І. Мелікова, Н. Павлик, Е. Помиткіна, О. Потебні, С. Репетій, В. Сухомлинського, Н. Хамітова та інших.

Метою цього дослідження є розкриття взаємозв'язку комунікативної компетентності і духовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Дослідники А. Богуш, І. Луценко під комунікативною компетентністю розуміють комплексне використання мовцем мовних і немовних засобів із метою спілкування у конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміння орієнтуватися в ситуації спілкування, його ініціативність, а також обізнаність людини, певну систему знань, умінь і навичок, мовленнєвих здібностей (Богуш А. М., 2013; Луценко І. О., 2013).

В основі комунікативної компетентності лежить комунікативна діяльність педагога, яка, на думку Л. Калмикової, «має велике прикладне значення, особливо для лінгвометодики, оскільки дає уявлення про відмінні властивості їх перебігу, специфічні особливості їхніх психофізіологічних механізмів, а відтак, дозволяє організовувати процес навчання, адресно спрямовуючи його або на розвиток спонтанного, неусвідомлюваного, афективного, ненавмисного, мимовільного мовлення, або на розвиток цілеспрямованого навмисного, усвідомлюваного, довільного, контрольованого мовлення – залежно від дидактичної мети і вікових особливостей оволодіння і володіння дітьми мовою» (Калмикова Л. О., 2008).

На нашу думку, комунікативна компетентність майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти – це вміння організовувати спільну діяльність, орієнтовану на діалогічне спілкування з вихованцями на основі гуманістичних принципів – взаємоповаги, свободи творчості, толерантності з доміантою на особистості дитини, спрямовану на успішну соціалізацію останньої.

Характерним явищем для дітей дошкільного віку є те, що вони засвоюють мову практично, наслідуючи дорослих, переймаючи від них манеру мовлення, стиль, лексичну будову. Саме тому майбутній вихователь має оволодіти усім багатством мовних засобів, збагачувати власний словник, говорити виразно, чітко, емоційно й яскраво, щоб зацікавити вихованців та передати їм подібні вміння та навички мовленнєвої діяльності.

Для підвищення рівня мовленнєвої компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти варто активізувати творчо-мовленнєву активність студентів спеціальності дошкільної освіти, а саме: підсилювати мовленнєву спрямованість таких навчальних курсів, як «Культура мовлення та виразне читання», «Риторика», «Українська мова за професійним спрямуванням», «Українська культура», «Дитяча література», «Психологія дитячої творчості», «Дошкільна лінгводидактика», «Основи образотворчого мистецтва з методикою керівництва», «Тренінг педагогічних комунікацій», «Педагогічна взаємодія закладу дошкільної освіти з родиною», «Організація психологічної допомоги сім'ї» тощо.

Розуміння професіоналізму, безумовно, звернене до цілісних складових діяльності, особистості, спілкування. Становлення професіоналізму педагогів дошкільної освіти неможливо

без впровадження психологічної системи вивчення та формування комунікативної компетентності у структурі загальної здатності студента до професійного та особистісного зростання. Цілісною характеристикою професіоналізму педагога також виступає прояв його готовності до саморозвитку дитини у процесі оволодіння нею мовленням як засобом налагодження стосунків з ровесниками та дорослими.

У процесі дослідження з'ясовано, що вихователь з розвиненим компонентом духовності – духовним спілкуванням – розмовляє з вихованцями та іншими людьми доброзичливо, з повагою, визнаючи партнера по спілкуванню як найвищу цінність.

Отже, висновуючи, зазначимо, що комунікативна компетентність майбутнього вихователя полягає у його здатності налагоджувати діалогічне, гуманістично спрямоване спілкування з вихованцями, в центрі якого знаходиться дитина з її неповторним внутрішнім світом «Я». Ми переконані, що розбудова нашої держави вимагає від майбутнього педагога бути взірцем мовленнєвої та духовної культури української нації.

Гомонюк О. М., Хімич В. Л.

Хмельницький національний університет

ЗНАЧЕННЯ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ НАРОДНОГО ХОРЕОГРАФІЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури у закладах вищої освіти здійснюється за навчальними планами, укладеними відповідно до державних стандартів з урахуванням нормативних актів, рекомендацій Міністерства освіти і науки України. На їхній основі формуються робочі програми, які складаються за окремими курсами і семестрами, з чітким розподілом годин, відведених на вивчення дисципліни, видами занять, тижневим навантаженням.

Дослідник А. Колот стверджує, що сучасне викладання неможливе без зміни формату, збагачення методології досліджень, наповнення її інструментарієм міждисциплінарного характеру (Колот А., 2014).

Міждисциплінарний підхід проводить «мости» між різними науками, неформально об'єднує їх, не порушуючи їх окремоті, унікальності та своєрідності.

На думку І. Синчук, міжпредметні зв'язки є педагогічною категорією для позначення синтезуючих, інтеграційних відносин між об'єктами, явищами і процесами реальної дійсності, що знайшли своє відображення у змісті, формах і методах навчально-виховного процесу і виконують освітню, розвиваючу і виховну функції в їх обмеженій єдності (Синчук І. В., 2017).

Можна виокремити такі функції міжпредметних зв'язків: навчальні, виховні та розвиваючі.

Навчальні функції міжпредметних зв'язків спрямовані на формування системи знань студента, вдосконалення змісту загальноосвітніх і фахових дисциплін, комплексне використання навчального матеріалу в програмах суміжних предметів.

Виховні функції міжпредметних зв'язків цікавили педагогів досить давно. Так, Я. Коменський, К. Ушинський, Н. Крупська приділяли увагу необхідності взаємозв'язків між навчальними предметами.

Дослідник А. Синяков проаналізував міжпредметні зв'язки як педагогічну категорію і зробив висновок, що немає єдиного поняття з цієї проблеми, одні науковці розглядають міжпредметні зв'язки як дидактичні умови, що сприяють підвищенню науковості та доступності навчання, позитивно впливають на основні компоненти процесу навчання: зміст навчального матеріалу, методи викладання, методи навчання, що самостійно здійснюються студентами; інші – визначають міжпредметні зв'язки як дидактичну умову, а також педагогічну категорію, що вимагає вивчення програмного матеріалу з урахуванням змісту суміжних навчальних дисциплін і в силу цього надає особливий вплив на всі сторони навчального процесу (Синяков А. П., 2009).

Систематичне використання міжпредметних зв'язків створює можливість широко використовувати дидактичні матеріали та засоби наочності, які належать до одного навчального предмета, при вивченні інших дисциплін.

Розглянемо класифікацію міжпредметних зв'язків. Одна із них ґрунтувалася на тимчасовому критерії: попередні, супутні та наступні (перспективні) зв'язки (Ю. Вайткявічус, Н. Ворзелян, В. Корсунська та ін.). Практичне здійснення таких зв'язків сприятиме систематизації знань.

Науковець Н. Антонов виділив у понятті міжпредметні зв'язки три ознаки (склад, спосіб, спрямованість), що реалізують їх види: за складом – об'єкти, факти, поняття, теорії, методи; за способом – логічні, методичні прийоми і форми навчального процесу, за допомогою яких реалізуються зв'язки в утриманні; за спрямованістю – формування загальних умінь і навичок.

Засвоєння майбутніми учителями фізичної культури знань значною мірою залежить від використання в навчальному процесі міжпредметних зв'язків.

Освітнє значення міжпредметних зв'язків полягає у тому, що це дає нові можливості щодо підвищення рівня знань, умінь і навичок суб'єктів навчання, дає змогу активізувати їх пізнавальну активність та сприяє ефективному використанню різноманітних способів знань на практиці (під час виконання професійної діяльності). Виховне значення міжпредметних зв'язків створює глибокі передумови для формування наукового світогляду суб'єктів навчання; сприяє розвитку самосвідомості спонукальної сфери особистості майбутнього фахівця, відображення в її свідомості смислів і мотивів людської діяльності, тобто прагнення до навчання; розвитку їх моральних якостей і естетичних почуттів, необхідних для професійної орієнтації. Розвивальне значення – полягає у підвищенні самостійності й розвитку творчих здібностей, підвищенні професійної майстерності майбутніх фахівців (Волобуєва О. Ф., 2015).

Однією із характерних особливостей сучасної науки є міжнаукова взаємодія та взаємозв'язок навчальних предметів. Міжпредметні зв'язки – це особливо значущий в сучасних умовах наукової інтеграції фактор формування змісту і структури навчального предмета, а сама структура навчального предмета служить одним з об'єктивних джерел різноманіття їх видів і функцій (Синчук І. В., 2017).

Проаналізувавши зміст пояснювальних записок робочих програм навчальних дисциплін підготовки майбутніх учителів фізичної культури, серед яких «Вступ до спеціальності», «Історія фізичної культури», «Педагогіка», «Психологія», «Теорія та методика фізичного виховання», «Гімнастика з методикою викладання», «Ритміка і хореографія» та ін., що забезпечують підготовку майбутніх учителів фізичної культури до використання засобів народного хореографічного мистецтва у професійній діяльності, ми запропонували такі міжпредметні зв'язки (таблиця 1).

Таблиця 1 – Міжпредметні зв'язки у підготовці майбутніх учителів фізичної культури до використання засобів народного хореографічного мистецтва

№	Дисципліна	Мета дисципліни	Орієнтовний міжпредметний зв'язок
1	Вступ до спеціальності	Знайомство зі змістом, завданнями професії вчителя фізичної культури та видами педагогічної діяльності.	1. Формування знань, умінь і навичок, якими необхідно володіти учителю фізичної культури. 2. Встановлення спорідненості на рівні фактів, котрі підтверджують і розкривають загальні ідеї та теорії. 3. Розширення та поглиблення раніш відомих і формування нових понять щодо народного хореографічного мистецтва 4. Формування у студентів вмінь порівнювати, узагальнювати, формулювати визначення.
2	Педагогіка	Опанування системою загально-педагогічних знань, засвоєння знань з історії педагогіки, теорії виховання і навчання, організація та управління навчально-виховним процесом.	
3	Психологія	Вивчення та опанування знаннями, що стосуються суті, мети, завдань основних методів сучасної загальної психології, форм і прийомів організації професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури.	
4	Історія фізичної культури	Формування у студентів фундаментальних знань щодо виникнення, становлення і розвитку спортивного руху на різних етапах існування людського суспільства.	

Продовження таблиці 1

№	Дисципліна	Мета дисципліни	Орієнтовний міжпредметний зв'язок
5	Теорія та методика фізичного виховання	Передбачає забезпечення глибокого осмислення теоретико-методичних основ фізичного виховання різних вікових і соціальних груп населення та загальних основ теорії спортивної діяльності для формування у них необхідного рівня знань, практичних вмінь і навичок.	5. Встановлення взаємозв'язку фактів, понять, законів, постулатів, наслідків, практичних положень. 6. Узагальнення конкретно-наукових і філософських уявлень про світ. Засвоєння філософських знань, формування у студентів науково-філософського бачення, що сприяє реалізації міжпредметних зв'язків в різних галузях.
6	Гімнастика з методикою викладання	Опанування технікою основних гімнастичних вправ, формування необхідних знань, умінь та навичок, використання їх на практиці.	
7	Ритміка і хореографія	Формування базових, професійно-педагогічних знань, умінь, навичок, що забезпечують теоретичну і практичну підготовку до викладання хореографії.	7. Ідеологічні міжпредметні зв'язки, які спрямовані на формування цілісного ставлення студентів до світу.

Проте навчальними планами підготовки бакалаврів середньої освіти з професійною кваліфікацією «вчитель фізичної культури» непередбачено вивчення спадщини народного хореографічного мистецтва. Це дало нам змогу доповнити зміст названих предметів інформацією щодо використання засобів народного хореографічного мистецтва у професійній діяльності, зокрема: засвоєння цінностей народного хореографічного мистецтва, які становлять основну ідею духовності особистості (любов до України, до народних традицій; систематичне вдосконалення тіла та душі, саморозвиток і самореалізація фізичних, душевних і духовних сил та можливостей; поваги до етнічних предків; формування в собі почуття честі шляхетності, державотворчих якостей; плекання в особистості національної гідності та гордості, національної свідомості; здатність виконувати обов'язки перед Україною, гармонійне поєднання особистісних і загальнонаціональних потреб та інтересів; готовність реалізувати українську національну ідеологію); засвоєння методів збереження та зміцнення здоров'я використанням засобів народного хореографічного мистецтва.

Отже, реалізація міжпредметних зв'язків сприяє систематизації, поглибленню і міцності знань з усіх навчальних предметів та допомагає майбутнім учителям фізичної культури краще засвоїти знання про засоби народного хореографічного мистецтва та формує вміння правильно їх використовувати у подальшій професійній діяльності.

Гурницька О. В.

Благодійна організація «Благодійний фонд «Унікальний шлях»

AUTISM FRIENDLY: РЕАЛІЗАЦІЯ ФАХОВИХ Й ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ СУЧАСНОГО ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА

«Лишть їх: вони – сліпі вожді сліпих; а якщо сліпий веде сліпого, то обидва впадуть в яму». (Ісус Христос. Євангеліє від Матвія, гол. 15, ст. 14).

Сучасна система вищої та післядипломної освіти у галузі психологія сьогодні створює якісні умови для підготовки компетентного фахівця, який здатний до самовдосконалення, зорієнтований на постійний професійний розвиток, на високий рівень конкурентоспроможності у подальшому, на професійну мобільність, власну продуктивність. Психолог XXI століття прагне до кар'єрного зростання та самореалізації в цілому. Та для ефективного здійснення професійних функцій потрібно не лише оволодіти необхідною базою знань і вмінь відповідно до специфіки обраної спеціальності, а й набути яскраво виражені професійно необхідні якості, відмінні практичні навички на будь-якому етапі професійного становлення власної особистості.

Розглянувши та проаналізувавши існуючі загальнотеоретичні підходи щодо проблеми й основних умов професійного становлення майбутніх практичних психологів (у науковій психологічній літературі вони широко представлені Ю. М. Ємельяновим, В. Г. Панок,

Л. А. Петровською, Н. В. Чепелевою, Г. С. Абрамовою, О. Ф. Бондаренко та частково О. І. Мешко, Ю. Г. Долинською, Л. І. Уманець, Є. І. Роговим, Л. Г. Терлецькою та ін.), з'ясуємо, що професійний та особистісний аспекти зростання психолога є взаємообумовленими та взаємопов'язаними. А це може свідчити про «професійно-особистісне проектування» і «становлення функціональної особистості психолога» (Ендеберя І. В., 2013), який спроможний побачити власну професійну діяльність цілісною (Мітіна Л.), або ж здійснити величезну роботу зі встановлення власної особистості, оволодіти багатьма соціальними і життєвими компетенціями. Отже, достатній рівень професійної підготовки майбутнього психолога можливий лише за умови певного рівня розвитку та самореалізації власної особистості.

Якщо розглядати різні погляди на питання становлення високоякісного фахівця та професійну майстерність практикуючого психолога (О. П. Саннікова, Л. Г. Терлецька, Г. С. Абрамова, Е. П. Корабліна та ін.), то виходить, що готовність психолога до професійної діяльності є «складною багаторівневою системою психічних особливостей, які є суб'єктивними умовами успішності роботи» (Большакова А. М., 2013). У структурі психологічної готовності психолога до професійної діяльності А. М. Большакова пропонує визначити:

- загальну гуманістичну спрямованість професійної діяльності;
- позитивне ставлення до об'єкта професійної діяльності (особистості та соціальних групи);
- наявність діагностичних, прогностичних і організаційних знань, умінь та навичок;
- емоційно насичене позитивне ставлення до професійної діяльності, зацікавленість у досягненні позитивного результату;
- позитивне ставлення до самого себе як особистості та професіонала;
- впевненість у собі, емоційну врівноваженість, витривалість щодо стресів, креативність, прагнення до особистісного та професійного зростання, відповідальність, розвинуту комунікативну компетентність.

На думку Е. П. Корабліної, психолог фактично є суб'єктом «допомагаючої діяльності» і здійснює допомогу власне собою, оскільки від його індивідуально-особистісних рис і таких якостей як безумовне прийняття іншої людини, гнучкість у міжособистісній взаємодії, саморозкриття залежить характер відносин з клієнтом та зумовлюється успішність роботи в цілому.

Дослідження Л. О. Кияшко дали можливість виділити групу ознак, найбільш значущих у професійній діяльності практичного психолога: емпатію, щирість, терпимість, любов до людей, професійну компетентність, спостережливість, вміння оцінювати причини соціальних явищ, вміння слухати, демократизм, витримку, безоцінне ставлення до людей (Ендеберя І. В., 2013).

У підсумку більшість дослідників так чи інакше підкреслюють думку І. П. Андрійчук, де «Я-функціональне» (професійне) та «Я-екзистенційне» (особистісне) переплітаються особливо тісно, а професійне зростання неможливе без особистісного, а також Т. В. Дуткевич, О. В. Савицької, що основою мотиваційної сфери має бути гуманістична спрямованість особистості психолога. Це поняття містить такі особистісні якості і риси, як: високий рівень мотивації до професії, переважання пізнавальних, альтруїстичних, емпатичних мотивів у роботі з клієнтами, готовність до роботи з клієнтами та націленість на позитивний результат. Кваліфікований психолог у своїй діяльності буде керуватися правовим (законодавчі акти та декларативні документи), моральним (етичні принципи, кодекси та стандарти надання допомоги) й духовним (ціннісно-змістовна зрілість психолога, сформоване ціннісно-моральнісне ядро особистості) рівнями (Аллен Е., 1987; Абрамова Г. С., 1994).

Ми з'ясували, що психолог як експерт – це носій спеціальних знань, якостей та досвіду. До нього звертаються із замовленням дати психологічну експертизу, тобто оцінку певного явища, рішення, проекту, події, переживання тощо з професійної психологічної точки зору. Тут варто згадати, що взаємовідносини психолога і клієнта (замовника) починаються з урахування трьох можливих позицій психолога-практика: експерта, вчителя або консультанта (Жуков Ю. М., 1999). Доречно також нагадати основні завдання діяльності практичних психологів (Карандашев В. Н., 2000):

- 1) виявлення психологічних характеристик конкретної людини, групи;
- 2) виявлення психологічних причин, які викликають труднощі в їх повсякденній життєдіяльності;
- 3) надання психологічної допомоги у подоланні цих труднощів, у вирішенні клієнтом різних психологічних проблем;
- 4) сприяння державним, громадським, підприємницьким організаціям в ефективному використанні психологічного чинника при вирішенні практичних завдань;
- 5) соціально-психологічний супровід праці та життя клієнтів;

- б) пропаганда психологічних знань і підвищення психологічної культури людей;
- 7) оптимізація системи психологічної роботи та підвищення власної професійної компетентності.

Зважаючи на вище вказане, маємо на меті відкрити для сучасних психологів новітній шлях реалізації своїх професійних здібностей та функцій у сфері суспільного руху AUTISM FRIENDLY («Аутизм френдлі», започаткований у 2007 році). Останнім часом у всьому світі поширюється інформація про аутизм та інші порушення нейророзвитку дітей. Права людей з аутизмом є невід'ємною складовою мандата ООН. Міжнародне співтовариство підтверджує свою відданість інклюзивному, доступному та сталому розвитку. Перед фахівцями постають нові суспільні виклики, формуються нові моральні цінності. Тому, вважаю, психологи завжди «на передовій» глобальних процесів. Таким процесом наразі є рух у багатьох країнах світу **Autism friendly** – рух за створення дружнього середовища для людей з РАС. Це усвідомлене соціальне залучення та організація факторів навколишнього середовища, що впливають на людей зі спектром аутизму, а також модифікація методів комунікації та фізичного простору, пристосованих до унікальних та спеціальних потреб людини. Він також спрямований на підвищення обізнаності з питань аутизму та формування культури толерантного ставлення до людей з розладами аутистичного спектру (РАС).

Для багатьох людей з аутизмом реалізація своїх основних прав і активна участь у житті громади не є можливими. Суспільство має виконати надважливе завдання – зменшити та посприяти усуненню бар'єрів для участі людей з певними особливостями на рівні з іншими, розвинути свої потенційні можливості, спираючись на науково доведені міжнародні практики допомоги. Проблема аутизму залишається й досі однією з найактуальніших у сфері психології та найменш вивчена і висвітлена вітчизняними спеціалістами. Якщо ж «основною метою практичної психологічної роботи є безпосередня психологічна допомога людям, які її потребують» (Карандашев В. Н., 2017), то кваліфікований психолог (а критерії сучасного фахівця ми зазначили) дає можливість унікальній особистості відновити, скорегувати або ж значно покращити свої навички, знизить ризик десоціалізації та збереже цілісність й здорову атмосферу у громаді.

В Україні існують проблеми раннього виявлення та корекції аутизму, бракує фахівців та підтвердженої інформації. Крім того, у нашій країні майже не існує закладів, комфортних для людей з розладами аутистичного спектру. Багато сімей з дітьми змушені відмовлятися від відвідування громадських місць, що врешті призводить до ізоляції всієї родини. Недостатнє розуміння природи порушень спектру аутизму (або навіть його відсутність) законодавцями і фахівцями (наукового і практичного профілю усіх сфер) призводить до того, що система допомоги зорієнтована більше на лікування, а не на якісний розвиток людей з РАС. Також відсутня якісна система підтримки родин, у якій проживають такі люди. Пріоритетом сьогодні залишається (і ще на добре десятиліття) – раннє виявлення та загальна поінформованість, створення культурного поля для людей з аутизмом.

Вважаю, що лише за допомогою особистості висококваліфікованого психолога, який реально оцінює свої можливості та межі компетентності, готовий до співробітництва з представниками суміжних професій та колегами, усвідомлює і фіксує взаємовплив свій і клієнта, постійно відрефлексовує свої відчуття, думки, бажання, враховує результати міжособистісного впливу, аксіомою для якого є повага до людської гідності (модель за Аллен–Абрамовою), можливе додання таких суспільних дефіцитів:

- організація цілеспрямованої допомоги із залученням фахових спеціалістів;
- моніторинг та прогнозування запитів суспільства щодо питань РАС;
- змінювати відношення до людей з розладами аутистичного спектру, долати стигму;
- розробка певних програм соціалізації, методичних та діагностичних матеріалів відповідно до напрямків діяльності;
- психологічна підтримка родин та громади;
- організація інноваційних підходів у сфері абілітації, охорони здоров'я та освіти.

Отож, звернувши увагу на відсутність кваліфікованої інформації про життя людини з аутизмом та зважаючи на те, що процес введення людини з РАС в освітній та суспільний простір має бути продуманим і підготовленим (бажано на ранніх етапах), для якісного поліпшення рівня життєдіяльності, адаптації та соціалізації, повного включення її (й цілої родини) у суспільний простір, тільки професійне становлення сучасного практичного психолога шляхом реалізації власних особистісних й фахових якостей у цьому напрямку забезпечить життєво необхідним інформаційним полем про людину з РАС, здоровою реакцією нашої спільноти та підтримкою з боку громади певних спеціальних потреб, щоб вона могла відчувати себе максимально захищеною поряд з нами, зробить її щасливою.

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

Практика свідчить, що успішна соціальна адаптація військовослужбовців потребує проведення з ними цілого комплексу заходів психологічної реабілітації. Адже, якщо медична реабілітація відновлює втрачені функції та властивості організму людини, то психологічна реабілітація покликана забезпечити нормальне існування особистості у соціумі та попередити її деградацію. На жаль, система заходів щодо реабілітації військовослужбовців бойових дій, що існує сьогодні в українському суспільстві, не набула системного характеру. Результатом цього є відсутність дієвої системи соціального захисту військовослужбовців, а саме: правової, економічної, психологічної, що породжує незадоволення військовослужбовців своїм становищем у суспільстві, високий відсоток суїцидів, побутову, житлову необлаштованість, психологічне неблагополуччя тощо.

Психологічна реабілітація – процес організованого психологічного впливу, спрямованого на допомогу військовослужбовцям у подоланні негативних психологічних наслідків пережитого ними травматичного стресу військової діяльності, для забезпечення такого стану психічного здоров'я військовослужбовців, що дозволяє їм досить ефективно вирішувати бойові і службові завдання.

Участь у бойових діях загально визнано вважається стресовим фактором найвищого ступеня інтенсивності. Проблема збереження здоров'я і працездатності осіб, що беруть участь у військових конфліктах, останнім часом привертає увагу великого числа дослідників. Одержали розвиток нові концептуальні підходи до організації психологічної реабілітації на різних її етапах, для окремих категорій військових фахівців. Однак соціально-психологічні аспекти змісту й особливості реалізації комплексних програм психологічної реабілітації, орієнтовані на окремі категорії поранених і хворих, на специфіку проявів психічних розладів у військовослужбовців, розроблені недостатньо. Можна розглянути декілька наукових підходів, що розглядають зміст, структуру й особливості поняття психологічної реабілітації (Попов В.С., 2002).

Досвід сучасних воєнних конфліктів свідчить, що як би якісно не були підготовлені війська, яким би вмiлим не було воєнне управління їхніми бойовими діями, психіка воїнів не завжди витримує ті психічні перевантаження, які створює сучасний бій. В сучасній війні практично всі категорії особового складу піддаються психологічному впливу супротивника, і тому їм усім необхідна певна психологічна допомога. Цей обсяг визначається психічною стійкістю воїна до стрес-факторів сучасного бою і конкретно отриманими ним психічними та психофізіологічними травмами.

Психологічна допомога – це комплекс психологічних, організаційних, медичних та інших заходів, спрямованих на забезпечення успішного подолання воїнами обставин сучасного бою, що травмують психіку задля збереження боєздатності та попередження розвитку в них посттравматичних психічних розладів. Вона включає психологічну підтримку і психологічну реабілітацію.

Психологічна підтримка – спрямована на активізацію наявних психічних ресурсів та на створення додаткових, які забезпечують активні дії особового складу в умовах сучасного бою. Здебільшого вона має профілактичний характер і скерована на попередження у воїнів розвитку негативних психічних явищ. Психологічна допомога використовується цілеспрямовано щодо тих військовослужбовців, які схильні до непатологічних і патологічних психогенних реакцій.

При організації психологічної реабілітації після завершення бойових дій обов'язково необхідно враховувати такі чинники:

- ступінь активності підрозділу і конкретного військовослужбовця у бойових діях (чим більше та активніше діяли військовослужбовці у зоні бойових дій, тим оперативніше, масштабніше і повноцінним має бути психологічна допомога. Ступінь активності визначається за характером і кількістю бойових дій, у яких брали участь військовослужбовці, за рівнем їх бойової напруги та значущості для вирішення більш масштабних бойових задач);

- кількість бойових втрат у військовій частині, а також характер і причини поранень, контузій, травм, опіків, доз опромінювання та інших форм фізичного діяння на здоров'я військовослужбовця. Під час надання психологічної допомоги кожному військовослужбовцю у відновлюючий період враховуються: а) ситуація, у якій було отримано пошкодження для здоров'я; б) ступінь впливу на нього випадків смерті товаришів по службі (особливо близьких по службі та

життєдіяльності); в) характер його ставлення до явищ, що визначені у пунктах «а» і «б»; г) нагороди та заохочення, що пов'язані тією чи іншою мірою з цим явищем; д) характер відображення даних явищ у свідомості товаришів по службі тощо;

– час виходу підрозділу, військовослужбовця з зони бойових дій (чим раніше та оперативніше буде надана психологічна допомога учасникам бойових дій, тим меншою є ймовірність виникнення згодом психологічних проблем, обумовленим бойовим стресом;

– особливості соціально-психологічного клімату і міжособистісних взаємин у військовій частині, підрозділі, характер взаємин конкретного військовослужбовця з оточуючими;

– особливості та умови діяльності військової частини, підрозділу, військовослужбовця після виходу з бойової обстановки (нормальна і добре продумана організація життєдіяльності військової частини, підрозділу, конкретного військовослужбовця буде сприяти психічному здоров'ю військовослужбовців і зменшувати необхідність психологічної допомоги та реабілітації);

– особистісні переживання конкретного військовослужбовця, що може бути пов'язано з фізичним знищенням солдат противника, гибеллю товаришів по службі, веденням бойових дій в оточенні противника, знаходженням у полоні, здійсненням протиправних учинків, участь у них;

– урахування соціальних, етнічних, релігійних, сімейних та інших обставин, що мають суттєвий вплив на процес психологічної реабілітації кожного конкретного військовослужбовця.

Існує досить чітка система надання психологічної допомоги та реабілітації військовослужбовців, що мають певні проблеми з психічним здоров'ям чи отримали суттєві бойові психічні травми. Завдання психологічної реабілітації військовослужбовця визначаються характером психотравмуючого стресу, серед яких центральне місце займає бойовий стрес.

Висновки. На основі вищесказаного стає очевидним, що психологічна реабілітація військовослужбовців повинна починатися вже в районі бойових дій і передбачати забезпечення психологами частин, які ведуть бойові дії. Після повернення в мирне життя солдати вправі розраховувати на повноцінну комплексну реабілітацію, частиною якої є психологічна реабілітація. Психологічна реабілітація в бойовій обстановці може здійснюватися при підготовці до бою, коли у військовослужбовців з'являються перші ознаки психологічної напруженості; в перервах між бойовими діями; після виведення особового складу з бою; при ліквідації наслідків застосування противником реактивної артилерії, авіації тощо. Командири підрозділів, офіцери по роботі з особовим складом, медичні працівники, психологи та інші посадові особи, які залучаються до проведення реабілітаційних заходів, зобов'язані мати необхідні знання, навички та досвід відновлення психічної рівноваги у військовослужбовців, які отримали психічні травми. Серед військовослужбовців зростає відсоток тих, хто починає: зловживати спиртними напоями, приймати наркотичні засоби, займатися злочинною діяльністю, а також здійснювати самогубство. Через те виникає потреба в розробці та реалізації нових форм, методів й організації конкретних заходів щодо психологічної реабілітації військовослужбовців після повернення із зони АТО.

Діхтяренко С. Ю.

Уманський державний педагогічний Університет імені Павла Тичини

ДО ПРОБЛЕМИ МОТИВАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

Сучасне суспільство висуває високі вимоги до майбутнього фахівця: уміння нестандартно мислити, знаходити оптимальні рішення, аналізувати, проводити рефлексію власних дій, співвідносити їх з метою діяльності, мати глибокі, стійкі знання та уміння їх застосовувати у професійній діяльності. Цим умінням, знанням молодого фахівця може сприяти високий рівень мотивації навчальної діяльності.

Мотивація у сучасній психології розглядається як сукупність причин психологічного характеру, які пояснюють поведінку людини, її спрямованість та активність. Мотивація є одним з провідних факторів успішного навчання молоді людини, а отже її професійного становлення. Розвиток позитивної навчальної мотивації у студентів є однією з умов розвитку особистості та ефективної професійної підготовки.

Дослідженням мотивації присвячені роботи багатьох науковців (О. М. Леонт'єв, 1982; Б. Ф. Ломов, 1996; Є. П. Ільїн, 2002). Вони доводять, що мотивація пояснює цілеспрямованість дій, організацію діяльності, яка спрямована на досягнення мети. Л. С. Виготським, В. В. Давидовим, О. К. Дусавицьким розглядалися питання мотивації у процесі здійснення навчальної діяльності.

А. І. Гебос (2013) виділив фактори, які сприяють формуванню у студентів позитивного мотиву до навчання. Дослідження А. О. Реана, В. О. Якуніна та ін. доводять, що важливо вивчати структуру мотивації навчальної діяльності студентів при вивченні ефективності професійного навчання.

Сучасні уявлення психології з питання мотивації (Б. Ф. Ломов, 1996; К. К. Платонов, 1986; Є. С. Кузьмін, 1967) під мотиваційною сферою особистості розуміють сукупність стійких мотивів, які мають певну ієрархію та виражають спрямованість особистості.

Мотивація є сукупністю зовнішніх та внутрішніх рушійних сил, які спонукають людину до діяльності та надають їй спрямованість, яка орієнтована на досягнення певної мети. Розвиток позитивної навчальної мотивації у студентів є умовою особистісного розвитку та ефективної професійної підготовки. Фактор мотивації для успішного навчання є основним, тому для успішної побудови навчального процесу є важливим високий рівень їх мотивації до навчання.

У сучасному сьогоденні важливим є не просто навчання молоді людини предметним знанням, умінням, навичкам, а й розвиток її особистості як активного суб'єкта суспільної діяльності, відповідального за своє життя, життя оточуючих, розвиток всього суспільства. Отже, результатом освітнього процесу є особистість, виховання та розвиток особистості полягає у розвитку перш за все системи її потреб та мотивів.

Підвищення рівня навчальної та навчально-професійної мотивації студентів можливо через удосконалення навчального процесу шляхом введення нових, сучасних методів та форм навчання.

Дослідження проблеми мотивації навчально-пізнавальної діяльності у вищому навчальному закладі дає змогу зробити об'єктом вивчення багато аспектів внутрішнього життя студента: його інтереси, цінності і переконання, мотиви діяльності, здібності, знання, уміння, навички, які складатимуть у подальшому його професійну спрямованість.

На формування позитивної мотивації навчальної діяльності студентів впливають певні умови, а саме: професіоналізм викладача (бажання та вміння навчити); ставлення до студента як до компетентної особистості; сприяння самовизначенню студента, розвиток позитивних емоцій студента; організація навчання як процесу пізнання; використання методів, що стимулюють навчально-пізнавальну діяльність; усвідомлення найближчих та кінцевих цілей навчання; професійна спрямованість навчальної діяльності; доступність змісту навчального матеріалу, що пропонується викладачем на занятті; постійне створення та «підкріплення» ситуації успіху для невпевнених у своїх силах студентів.

Таким чином, одним із основних завдань сучасних науково-педагогічних працівників стає формування у здобувачів вищої освіти стійкої мотивації до навчання впродовж життя, що допоможе їм визначитися професійно та стати кваліфікованими фахівцями.

Жиловська Т. Л., Руденок А. І.

Хмельницький національний університет

ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ЗАХИСТУ

Захисні механізми – це способи мислення, спрямовані на пом'якшення неприємних афективних станів (тривоги, страху) та утримування несвідомих конфліктів поза свідомістю.

Термін «захист» уперше з'явився в науковій літературі 1894 р. у статті З. Фрейда «Захисні нейропсихози». Ідея, що захист відіграє провідну роль у будь-якому психоневрозі, що він – це «ядро психічного механізму неврозів», була сформульована ним у праці «Подальші зауваження про захисні нейропсихози» (1896 р.). Важливо, що в обох статтях учений зробив спробу об'єднати неврози в різні групи, залежно від особливостей захисного стилю (Фрейд З., 1998):

- перетворення афекту при істерії;
- перенесення або заміщення афекту при неврозі нав'язливих станів;
- заперечення, супутнє афекту, або проекція при психозі.

Витісненню З. Фрейд відводив особливу роль, відзначаючи, що воно присутнє завжди, оскільки психоневрози базуються на несвідомому, а витіснення саме і лежить в основі несвідомого.

Необхідно відзначити, що становлення і розвиток поняття «психологічний захист» відбувалося протягом багатьох років. Спочатку З. Фрейд користувався тільки двома термінами: «захист» і «витіснення», але його численні дослідження в сфері нейропсихології привели до диференціації поняття «психологічний захист».

За уявленням З. Фрейда, механізми психологічного захисту виконують функцію зняття внутрішнього конфлікту, тобто виступають як засіб вирішення конфлікту між свідомістю і несвідомим (Фрейд З., 1998., Фрейд А., 2018).

Люди захищаються від зовнішньої і внутрішньої небезпеки, часто не задумуючись, тобто на рівні несвідомого. В основі такої адаптації до нової реальності лежать внутрішні зміни людини (підсвідоме опрацювання інформації, що надходить), а не зміни в зовнішньому середовищі або пошук такого середовища, яке в цих умовах більш сприятливе для життєдіяльності. Зміст процесу психологічної адаптації виражається формулою: конфлікт – тривога – захисні реакції. Конфлікт як об'єктивна проблема виникає при невідповідності актуальних потреб особистості умовам і нормам навколишнього соціального середовища. Наслідком же конфлікту є стан тривоги, суб'єктивне переживання якого сигналізує про порушення внутрішньої рівноваги.

Вирішення конфлікту відбувається на несвідомому рівні за рахунок роботи системи психологічного захисту, отже, мета психологічного захисту полягає в ослабленні внутрішньо-особистісних конфліктів (напруги, занепокоєння), зумовленого протиріччям між інстинктивними імпульсами несвідомого і засвоєними (інтеріоризованими) вимогами зовнішнього середовища, що виникають у результаті соціальної взаємодії. Послаблюючи цей конфлікт, захист регулює поведінку людини з метою підвищити її пристосованість. При цьому конфлікт між потребою і можливістю її задоволення людина може висловлювати різними способами:

- за допомогою психічних перебудов;
- за допомогою тілесних порушень (дисфункцій), що проявляються у вигляді хронічних психосоматичних симптомів;
- у формі зміни способів поведінки.

Тривога, на думку З. Фрейда, є функцією Я і попереджає Я про небезпеку, що насувається, допомагаючи особистості реагувати в подібних ситуаціях (ситуаціях небезпеки, загрози) безпечним, адаптивним способом (Фрейд З., 1998).

З. Фрейд виділяв три типи тривоги: об'єктивну, чи реалістичну (пов'язану з впливами зовнішнього світу), невротичну (пов'язану з впливами Воно) і моральну (пов'язану з впливами Над-Я). Об'єктивна тривога виникає як відповідь на реальні небезпеки навколишнього реального світу. Невротична тривога, по суті, є страхом перед покаранням за неконтрольований прояв потреб Воно, вона виникає в результаті впливу імпульсів Воно і небезпеки, що вони будуть усвідомлені, але не можуть контролюватися. Моральна тривога заснована на побоюваннях перед покаранням з боку Над-Я, що наказує за поведінку, яка не відповідає соціальним стандартам. Моральна тривога – це страх бути покараним за інстинктивні спонукання, почуття провини чи сорому, що виникають у людини, коли вона робить чи хотіла би зробити вчинки, які суперечать моральним нормам і правилам (вимогам Над-Я).

Тривога – це сигнал про небезпеку, який супроводжується визначеним рівнем напруги. Тривога викликає й активізує захисні механізми, пов'язані зі збільшенням інстинктивної напруги, погрозою Над-Я чи реальною небезпекою. Захисні механізми – це визначені прийоми, які використовує Я, спрямовані на зниження напруги і тривоги. З. Фрейд писав, що «захисні механізми – це загальна назва для всіх спеціальних прийомів, які використовує Я в конфліктах, що можуть призвести до неврозу».

Функція захисних механізмів полягає в тому, щоб не допустити усвідомлення інстинктивних імпульсів, іншими словами, захистити Я від тривоги. Вони є неусвідомлюваними і пасивними, значною мірою спотворюють реальність і спрямовані всередину – на зниження тривоги.

Як правило, до захистів, що розглядаються як первинні, незрілі, примітивні, або захисти «нижчого порядку», відносять ті, що мають справу з межею між власним Я і зовнішнім світом. Захистами, які належать до вторинних, більш зрілих, більш розвинених, або до захистів «вищого порядку», є ті, що «працюють» із внутрішніми межами – між Я, Над-Я та Воно або між спостерегаючою та переживаючою частинами Я (Фрейд З., 1998., Фрейд А., 2018).

Усі захисні механізми мають дві загальні характеристики: 1) вони діють на несвідомому рівні, і тому є засобами самообману; 2) викривлюють, заперечують або фальсифікують сприйняття реальності, що робить тривогу менш загрозливою для індивіда.

Слід сказати, що люди рідко використовують який-небудь єдиний механізм захисту, зазвичай обирають різні механізми для вирішення конфлікту або послаблення тривоги.

Ігумнова О. Б.

Хмельницький національний університет

ОСОБЛИВОСТІ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ ОСІБ У СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ СИТУАЦІЯХ

Особистість, яка опинилась у складній життєвій ситуації, не здатна опанувати її, використовуючи сформовані стратегії поведінки. Нові життєві обставини потребують їх аналізу, адаптації та застосування нових стратегій адаптації. Вплив стресових чинників звужує сприйняття ситуації, знижує здатність об'єктивно оцінювати нові обставини та віднаходити ефективні стратегії подолання травмуючих ситуацій, які ще називають копінг-стратегіями. Особи у складних життєвих ситуаціях не здатні задіяти усі наявні та віднайти нові необхідні ресурси для опанування новими обставинами, осмислити зміни, віднайти адекватний спосіб взаємодії та власне місце в умовах, що склалися.

Метою статті є розгляд особливостей стратегій подолання особами, що перебувають у складних життєвих ситуаціях.

Проблема подолання складних ситуацій знаходиться у фокусі уваги таких американських науковців як Д. Брайт, А. Біллінс, К. Карвер, Р. Лазарус, К. Міллер, С. Фолкман та ін., та вітчизняних науковців (Л. Анциферова, О. Будницька, Ф. Василюк, Р. Грановська, І. Корнієнко, Л. Лабезна, С. Лібіна, А. Налчаджян, І. Сагань та ін.).

Під складними життєвими обставинами, ситуаціями більшість дослідників розуміють будь-яку складну ситуацію, яка призводить до порушення працездатності, сформованих відносин, породжує негативні емоції й переживання, виникає дискомфорт та за певних умов може викликати несприятливі наслідки для розвитку особистості (Анциферова Л., 1998). Складна життєва ситуація характеризується наявністю важкої обстановки, активністю мотивів особистості, порушенням відповідності між вимогами середовища та можливостями людини. Міра неузгодженості і визначає рівень складності ситуації. Переживання ситуації є одиницею людського досвіду, пов'язану з минулим, теперішнім і майбутнім суб'єкта та визначає якісний характер суб'єктивного досвіду особистості (Василюк Ф., 1992).

Особливості взаємодії особистості зі складними життєвими ситуаціями виявляються в актуалізованих у нових умовах психічних властивостях, особистісних смислах, системі ставлень до дійсності та самого себе. Для складної ситуації характерні психічне напруження, стан тривоги, зниження рівня самооцінки, зниження рівня впевненості в собі, втрата мотивації, виникнення сумнівів щодо самоідентичності та потреби у допомозі спеціалістів. Пошук балансу у випадку прийняття допомоги від інших і збереження самоповаги інколи особливо гостро переживається особистістю. Опанування складними ситуаціями охоплюють усі види взаємодії із завданнями і проблемами зовнішнього або внутрішнього простору (Корнієнко І., 2013).

Вибір стратегій опанування у психотравмуючій ситуації є основним показником рівня психічного та фізичного здоров'я особистості. Використання активних поведінкових стратегій подолання сприяють поліпшенню самопочуття, а до його погіршення й наростання негативної симптоматики призводять уникнення проблем і застосування пасивних стратегій, спрямованих не на вирішення проблеми, а на зменшення емоційної напруги. Зниження використання опанувальних навичок та послаблення опанування в цілому, внаслідок впливу дистресу може бути викликано втратою людиною психологічних ресурсів. Це призводить до виснаження і, як наслідок, обирання неефективних, деструктивних стратегій подолання. Відсутність опанувальної поведінки спричиняє шкоду психічному здоров'ю людини за наступною послідовністю: стресовий чинник, який безпосередньо впливає на зміну психічного стану людини; емоційна нестабільність, що розвивається в результаті дії стресогенного фактору; в когнітивній, емоційній та поведінковій сферах формуються дезадаптивні стратегії подолання; відбувається формування внутрішнього конфлікту; відбувається порушення психічного здоров'я, де людина замість вирішення проблеми, шукає обхідні шляхи або взагалі опускає руки, губиться у відірваних від реальності фантазіях (Lazarus R., 1993).

Е. Frydenberg і R. Lewis виділяють вісімнадцять поведінкових стратегій у трьох базових стилях опанувальної поведінки (Frydenberg E., 1997). Проблемно-орієнтований стиль, що спрямований на вирішення проблеми, включає в себе наступні стратегії поведінки:

– фокусування на вирішенні проблеми – систематичний аналіз проблеми з урахуванням інших точок зору;

- наполеглива робота, досягнення – сумлінне самоспрямування до навчання, роботи задля перетворення ситуації;
- фокусування на позитиві – оптимістичний погляд на життя й нагадування собі про те, що є люди в гіршому становищі, підтримання бадьорості духу;
- активний відпочинок – заняття фізкультурою і спортом.

До емоційно-орієнтованого стилю опанування відносяться:

- занепокоєння, тривожність – тривога щодо майбутнього взагалі і свого особистого зокрема;
- надія на чудо – надія на краще, на те, що все само по собі влаштується, що трапиться диво;
- неопанування – відмова від будь-яких дій щодо вирішення проблеми, поява соматично-хворобливих станів;
- розрядка – поліпшення самопочуття за рахунок «випускання пари», виміщення своїх невдач на інших, сльози, крик, алкоголь, наркотики;
- ігнорування проблеми – свідоме блокування проблеми;
- самозвинувачення – надсворе ставлення до себе, відчуття відповідальності за проблему до самопокарання;
- відхід у себе – замкнутість, непосвячення інших у свої турботи;
- прагнення відволіктися і відпочити – відволікання від проблеми, використання таких способів релаксації як читання книг, телевізор, суспільні розваги.

Третій, соціально-орієнтований стиль подолання включає наступні стратегії:

- пошук соціальної підтримки – прагнення поділитися своєю проблемою з іншими, заручитися підтримкою, схваленням;
- друзі – спілкування з близькими друзями і пошук нових;
- приналежність – інтерес до того, що думають інші, та дії, спрямовані на отримання їх схвалення;
- суспільні дії – пошуки підтримки шляхом організації групових дій для вирішення проблем, відвідування різноманітних груп, благодійність, суспільні роботи тощо;
- звернення за професійною допомогою – робота з психотерапевтом;
- звернення до релігії – пошуки духовної опори, пошук і залучення до нових релігій, сект, молитви про допомогу, читання духовної літератури.

Визначити наявний рівень опанувальних навичок особистості можливо через: здатність усвідомлювати та приймати себе таким, яким є; наявність психічної рівноваги; можливість адаптуватися до мінливості зовнішніх умов; уміння керувати власною поведінкою та вчинками в межах культурного середовища; підпорядковуватись соціальним нормам без патологічних наслідків (Корнієнко І., 2017). Стратегії опанувальної поведінки поділяються на три основні типи подолання складних ситуацій: проблемно-сфокусоване подолання, коли взаємозв'язок людини з середовищем змінюється завдяки діям подолання; емоційно-сфокусоване подолання, коли змінюється лише спосіб інтерпретації того, що відбувається; уникнення, яке може комбінуватися як з проблемно-сфокусованим подоланням, так і з емоційно-сфокусованим подоланням (Lazarus R., 1993).

Дослідження стратегій опанування серед клієнтів центру соціально-психологічної допомоги виявило, проблемно-орієнтовані стратегії дуже слабо розвинуті: прийняття відповідальності – 23 %, планування вирішення проблеми – 21 %, позитивна переоцінка – 31 % та самоконтроль – 32 %. Проблемно-орієнтовані стратегії є найважливішим компонентом адаптивного опанування. Завдяки цим стратегіям особистість обирає і розглядає альтернативні варіанти вирішення проблеми й керує повсякденними складними ситуаціями. Найбільш актуалізованими стратегіями серед осіб, що звернулися до центру соціально-психологічної допомоги є емоційно-орієнтовані стратегії: «пошук соціальної підтримки» – 87 %, «втеча-уникнення» – 78 %, «конфронтація з проблемою» – 61 %, «дистанціювання» – 78 %, які вважаються менш продуктивними, у порівнянні з проблемно-орієнтованими стратегіями. Для клієнтів центру соціально-психологічної допомоги притаманно потреба у залученні зовнішніх ресурсів, пошуку інформаційної, емоційної підтримки, очікування уваги, поради, практичної допомоги. Стратегія уникання серед осіб, що опинилися у складних життєвих ситуаціях, проявляється у зниженні емоційної залученості до проблемної ситуації, реагуванню за типом ухилення: ігнорування проблеми, фантазування, невинуваті очікування, відволікання, спостерігаються інфантильні форми поведінки в стресових ситуаціях.

Отже, особам у складних життєвих ситуаціях, що звернулися до центра соціально-психологічної допомоги, не характерно подолання проблеми завдяки цілеспрямованому аналізу ситуації, плануванню можливих варіантів поведінки, плануванню власних дій з урахуванням об'єктивних умов, врахуванню впливу стресових чинників на спотворення сприйняття ситуації. Особи, що перебувають тривалий час у складних життєвих ситуаціях, не здатні повністю усвідомити свою роль у взаємодії з новими обставинами та конструктивно впливати на процес вирішення завдань, що виникли. Низький рівень застосування конструктивних стратегій подолання, таких як прийняття відповідальності, планування вирішення проблеми, позитивна переоцінка та самоконтроль, гальмує процес адаптації та конструктивного опанування складної ситуації. Все це не дозволяє позитивно переосмислити складні ситуації як стимулу для особистісного зростання, потребує підвищення рівня обізнаності взаємодії зі складними ситуаціями, формування конструктивних опанувальних навичок та формування психологічної готовності до виникнення таких ситуацій.

Кабашнюк В. О.

Хмельницький національний університет

ТЕХНІКА МОВЛЕННЯ ВИКЛАДАЧА НА ЛЕКЦІЇ

«Навчальна лекція – це логічно вивершений, науково обґрунтований і систематизований виклад певного наукового питання, ілюстрований, при необхідності, засобами наочності та демонстрацією дослідів» (Болюбаш Я. Я., 1997).

Лектор повинен вміти системно, аргументовано, на належному науковому та методичному рівні викладати в лекціях теоретичні основи навчальної дисципліни. Лекції повинні бути як глибокими за змістом, так і доступними за формою викладання.

Процес сприйняття та розуміння мовлення лектора студентами тісно пов'язаний з процесом навчального слухання. Тому процес правильного сприйняття студентами лекційного матеріалу залежить від досконалості мовлення викладача.

Техніка мовлення являє собою комплекс навичок у мовному диханні, голосоутворенні, дикції тощо.

1. Особливості голосу лектора мають такі характеристики: сила звуку, політність звуку (здатність посилати свій голос на відстань і регулювати гучність), гнучкість, рухливість (здатність змінювати голос за висотою, тоном), діапазон (граничі обмежені найвищим і найнижчим тоном), тембр (забарвлення звуку, яскравість, м'якість, теплота, індивідуальність) (Пшеничная Л. Ф., 2002).

Наприклад, звуження діапазону голосу веде до появи монотонності. Одноманітність звучання притупляє сприйняття, викликає сонливість.

2. Дикція – це ясність чіткість у вимовлянні слів, складів і звуків. Удосконалення дикції пов'язане з артикуляцією органів мовлення. Існує спеціальна артикуляційна гімнастика і вправи для правильного опрацювання кожного голосного та приголосного звуку.

3. Ритміка – швидкість та тривалість звучання окремих слів, пауз у сполученні з ритмічною розмірністю мовлення, його темп і ритм. Це важливі елементи мовлення, які впливають і на емоційність слухача. Оптимальний темп звичайного мовлення складає близько 120 слів за хвилину, у лекції ж під запис – 35-40 слів. Тривалість звучання окремих слів залежить і від їхньої довжини та значимості їх в певному контексті. Чим важливіше слово, тим повільніше мовлення.

Виразність звучання досягається паузами – логічними й психологічними. Паузи, темп і мелодика мовлення в поєднанні складають інтонацію мовлення. Монотонне мовлення викликає нудьгу, знижує увагу і цікавість.

Виключаються ноти фальші голосу, удаваної піднесеності.

Як відомо, динаміка лекції включає чотири фази (Вітвицька С. С., 2003):

- а) початок сприймання – 4-5 хвилин;
- б) оптимальна активність сприйняття – 20-30 хвилин;
- в) фаза зусиль – 10-15 хвилин;
- г) фаза втомлення.

Починати активізацію аудиторії потрібно у фазі зусиль, змінюючи голос за висотою, тоном і ритмікою. Водночас дуже важливо продумати початок і кінець лекції.

Висновки:

1. Мовлення лектора має залучати студентів для сприйняття матеріалу своєю природністю, розмовним мелодійним малюнком.
2. На відміну від звичайної бесіди мовлення викладача на лекції має бути контрастним та виразним.
3. Голос педагога повинен бути яскравим, соковитим, звучним, чітким, привертати увагу, закликати до мислення.

Караміна К. О.

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова.

ВПЛИВ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ПСИХІЧНІ ПРОЦЕСИ

На сьогоднішній день важко уявити наше життя без сучасних інформаційних технологій. За останні тридцять років технічний прогрес сильно розвинувся і усі винаходи, які раніше були частиною фантастики, можна спокійно знайти майже у кожної людини. Комп'ютерні технології настільки міцно заснувалися в нашій повсякденності, що ми навіть уявити неможемо свого існування без них.

Аналіз сучасних літературних джерел показав, що більшість науковців схильні негативно оцінювати вплив сучасних інформаційних технологій на дітей (Чупрій Л. В., Бондаровська В. М., Назаретян А. П., Фомичева Ю. В., Шерстнева О. Є., Керделлан К., Грезийон Г., Тоффлер Е., Грінфільд П.-М., Кіперс Г. А., Пацлаф Р.), однак частина психологів говорить про розвиваючий вплив комп'ютера та пізнавальні здатності дітей (Дементіївська Н. П., Морзе Н. В., Калмиков А. А., Коркіна А. Ю., Церковний А.). Водночас представники обох напрямків підкреслюють, що проблема досліджена надзвичайно поверхово і потребує подальшого ґрунтовного вивчення.

Кожний винахід так чи інакше значно поліпшує і спрощує життя людини, до чого ми легко і швидко звикаємо. Таким чином різноманітні технології дуже інтенсивно і непомітно інтегруються в суспільство, поступово займаючи в ньому вагому частину. Вже складно уявити повсякденне життя без використання смартфонів, завдяки яким можна знайти будь-яку необхідну інформацію зі всього світу за декілька секунд, коли раніше для цього було в кращому випадку годинами сидіти в бібліотеці. В сучасному світі майже неможливо існувати без базових знань і умінь роботи з комп'ютером, що з кожним днем стає все більш вагомою вимогою при працевлаштуванні: чим краще потенційний робітник володіє комп'ютером, тим ймовірніше, що його візьмуть на роботу. Дуже активно розвивається комп'ютеризація робочого процесу: все те, що раніше робили десятки людей може швидко і якісно виконати машина з меншими витратами.

Дозована та спрямована робота на комп'ютері має багато позитивних якостей, особливо на етапі пізнання світу, формування корисних навичок. Молодь отримує великі можливості для всебічного саморозвитку, освіти та розширення комунікативних зв'язків. Але, як не парадоксально, ці надбання призводять до зниження культурного рівня підліткового контингенту, моральних якостей, пам'яті та уваги; розвитку ізольованості від оточуючих. У «комп'ютеризованого» покоління відмічаються зміни фундаментальних духовнокультурних засад, понять і уявлень, а інтелектуальний розвиток відбувається в іншому соціальночасовому вимірі. Інформаційні технології чинять гіпнотичний вплив на інтелект та духовність підлітків, а комп'ютерні ігри здатні довести до повного змішування реального та віртуального світу.

Життя людини з розвитком технологій змінюється не лише в дорослому віці, а й майже повністю змінює молодше покоління. Сучасна дитина, які все суспільство в цілому, зазнає значного впливу інформаційно-комп'ютерних технологій і починає більше існувати в віртуальному просторі. Світ, водночас, розширюється до меж пізнаного всесвіту і звукується до екрана телевізора, планшета, айпода, айфона, смартфона та іже з ними. Кожного року ситуація ускладнюється через те, що вік дітей, з якого вони почали взаємодіяти з носіями інформації вперше, молодшає. Часто буває так, що дітям віддають телефон або планшет, щоб вони сиділи

тихо, таким чином формуючи залежність вже з дитинства. Діти стають менш терплячими, нервовими, в них змалку може псуватися постава та зір. Більше того, деградує соціальні навички та вміння швидко реагувати в складних життєвих ситуаціях.

Людство все більше і більше покладається на зовнішні носії інформації, що зачіпає нашу пам'ять і увагу. З'являється феномен розподіленої свідомості: до участі в когнітивних процесах приєднуються різні електронні пристрої, а кордони особистості зсуваються. Крім того, гіпертекстова організація інформації в мережі змінює сприйняття тексту: сучасна людина знаходиться в стані нескінченного читання, що нагадує розгортання сувою, а не перегортання книги (Чернігівська Т. В., 2013).

Наприклад, читаючи стрічку новин в соціальній мережі, ми пропускаємо через мозок тонни інформації, яку наш мозок не може обробити повністю. Ми сприймаємо інформацію частинами через її об'єм та не можемо зосередитись на матеріалі, який вивчаємо, тому що відволікаємося на текст, який буде йти далі. Через це, ми не здатні цілісно сприймати його сенс та не здатні запам'ятати і відтворити те, що прочитали зовсім недавно. Через це з'являються складності з відтворенням інформації в розмовному темпі, тому що без уяви та широкого словникового запасу, що формується саме при читанні книжок, зменшується вміння грамотно і цілісно розмовляти.

Багато сучасних школярів надає перевагу вивченню інформації через фільми чи зображення, так як завдяки цьому немає необхідності зайвий раз думати чи уявляти об'єкт розповіді, концентруватися на тексті. Якщо раніше література була розрахована на широкий обсяг людей різного віку, професії та життєвого досвіду, то наразі маємо ситуацію, у якій все більше історій розраховані на вузьке коло читачів, що, по суті, знецінює сучасну літературу. Під час читання ми стали часто відволікатися на терміни чи іншу інформацію, яка змушує нас переключитися від першого недочитаного джерела на інші, утворюючи так зване «дерево», з кожної «вітки» одного оповідання, з'являються інші і не повертаються до першоджерела. У висновку, ми не володіємо цілісними знаннями, не можемо сконцентрувати увагу і порушуємо цілісність сприймання.

З'явилася тенденція таким чи іншим чином спрощувати текст, наскільки це стало можливо. Дуже часто зустрічаються випадки, коли замість повноцінної книжки учні читають її короткий переказ, що як завгодно деформує суть, або намагаються знайти екранізацію. Також зустрічається незначна практика аудіо книжок, яка наче б то мала виконувати усі ті ж завдання, що й читання книги, але дуже рідко використовується – багатьом людям стало складно сприймати «на слух» довгі і складні речення, цілісно відображати їх в уяві. Все частіше після якоїсь книжки, фільму, або, наприклад, сюжетної комп'ютерної гри ми починаємо шукати опис сюжету в Інтернеті, щоб зрозуміти те, що дивилися буквально хвилини тому.

Під час проведених під час практики уроків було помічено, що навіть в школі діти мають із собою багатофункціональні телефони, «розумні» годинники та рідше – планшети. У більшості випадків техніка не використовувалася задля навчальних цілей. Дітям було складно відмовитися від гаджетів на час уроку, поки вчитель не робив зауваження, вони намагалися хоча б частково, але відволікатися на ігри чи свої справи, тому не могли концентруватися на темі уроку та уважно слухати вчителя. Були випадки коли на прохання сховати телефон, учні виявляли несподівану, а інколи навіть агресивну реакцію. На шкільній перерві школярі не гралися один з одним, а виймали айфони та айподи і починали завзято змагатися із героями, створеними чужою фантазією у вигаданому дорослими віртуальному світі. Діти, які ніколи не жили у докомп'ютерному світі, просто не розуміють, як можна було існувати без нього, адже вони відчувають себе повноправними громадянами як реальної, так і віртуальної реальності.

У час так званої «інформаційної епохи» усе більше інформаційних технологій та сучасних пристроїв покликано покращити та полегшити життя дітям та підліткам. Упровадження у широке користування мобільних телефонів, стаціонарних та портативних комп'ютерів, бездротового Інтернету та інших технологічних нововведень потребує досконалого вивчення їх впливу на зростаючий організм та розробки ефективних норм їх використання. Необхідним є проведення профілактичних заходів щодо попередження технологічних залежностей у підлітків в Україні. Вони повинні включати як широке інформування населення щодо ризиків безконтрольного використання комп'ютера, мережі Інтернет, мобільних телефонів, так і підготовку лікарів з психологічних особливостей підліткового віку та надання підліткам медикосоціальної допомоги.

Караміна О. М., Костенко В. Г.

Комунальний заклад «Костянтинівський медичний коледж»

СОЦІАЛІЗАЦІЯ СТУДЕНТІВ У НОВОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Освіта і суспільство – це два поняття, які забудь-яких часів і суспільних ладів тісно переплітаються. Суспільство по відношенню до освіти виступає соціальним замовником на майбутнього повноцінного, зрілого громадянина, а заклади освіти покликані забезпечити виконання цього замовлення з тим, щоб забезпечити процес розвитку суспільства. При цьому враховується і педагогічний аспект, а саме вирішення морально-психологічних та освітніх завдань, що сприяють розкриттю потенційних можливостей студентів, їхніх самопізнання, самореалізації й самовизначення.

Соціально-політичні та воєнні події, які відбуваються в нашій державі актуалізували проблему надання психологічної та соціальної допомоги різним верствам населенням. Люди, які змушені були покинути свої домівки, шукати нове житло, місце навчання та роботи опинилися у вкрай складному становищі. Особливу увагу серед них привертають студенти, адже вони – майбутнє України та саме той резерв суспільства, від мобілізації якого залежить його життєздатність. Крім того, студентський вік припадає на активний особистісний та професійний розвиток молоді.

Процес соціалізації студентської молоді надзвичайно складний і суперечливий. Протягом студентського періоду відбувається професійна соціалізація молодої людини – процес занурення у професійне середовище, засвоєння правил, норм та вимог професійної діяльності. Особливо актуальним є це питання для студентів пільгової категорії. Соціальний супровід студентів цих категорій починається під час вступу на навчання – з визначення статусу згідно наданих документів. Для кожної категорії є необхідний перелік документів, що підтверджує пільговий статус, це зазначено у відповідних нормативно-правових актах, що рекомендовані Інститутом інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, які містять Конвенції і декларації, Закони України, Постанови Кабінету Міністрів України, Накази (Листи) МОН України.

Таблиця 1 – Соціальний склад студентів Комунального закладу «Костянтинівський медичний коледж» протягом 3-х навчальних років

Навчальний рік	Кількість студентів	Неповнолітні студенти	Повнолітні студенти	Сироти	ЧАЕС	Батьки УБД	Переселенці	Студенти з інвалідністю	С. з мало-заб-х сімей	С. з сім'ї шахтарів
2017-2018	432	185	247	25	0	5	20	13	10	41
2018-2019	497	238	259	28	0	13	29	16	14	43
2019-2020	480	175	305	25	1	12	21	19	17	41

Як видно з таблиці, соціальний стан студентів пільгової категорії коледжу щороку змінюється. Щорічно кількість повнолітніх студентів збільшується. Щодо неповнолітніх студентів, то їх кількість збільшилася порівняно з 2017-2018 н.р., але у 2019-2020 н.р. їх кількість зменшилась на 26 % (175 осіб).

Особливі зміни відбулися у 2018-2019 н.р. – значно збільшилась кількість студентів пільгової категорії, чий батьки мають посвідчення учасника бойових дій (у 2017-2018 н.р. кількість таких студентів складала всього 5 осіб, а вже у 2018-2019 н.р. їх кількість збільшилась до 13 осіб) та студентів, які підпадають під дію Закону України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб» (2017-2018 н.р. – 20 осіб, 2018-2019 н.р. – 29 осіб відповідно). На нашу думку збільшення кількості даних здобувачів освіти пов'язане з проведенням Операції Об'єднаних Сил.

Традиційно для Донецької області діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування та особи з їх числа, а також студенти, батьки яких є шахтарями були і є найчисельнішою пільговою категорією. Зміни також відбулися і в інших групах студентів пільгових категорій.

Проведене нами анкетування студентів визначило труднощі, з якими зіштовхується першокурсник-пільговик в нашому коледжі. Найбільш типові і розповсюджені: власна неорганізованість та лінощі (14,4 %), напруга, втома від занять (53,9 %), слабка попередня освітня база (3,9 %), невміння розподіляти свій час (11,8 %), труднощі саморегулювання, поведіння і діяльності, зв'язані з організацією розумової праці у ЗВО (3,9 %).

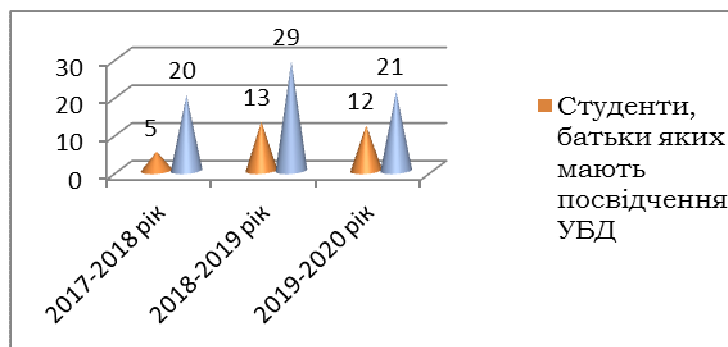


Рисунок 1 – Розподіл кількості студентів, батьки яких мають посвідчення УБД та студентів-переселенців

У багатьох першокурсників-пільговиків відсутні навички самостійної навчальної роботи: вони не вміють конспектувати лекції працювати з підручниками, першоджерелами, аналізувати інформацію великого обсягу і чітко викладати свої думки (36,5 %).

На питання «З чим незвичним, новим ви зустрілися у ЗВО?» від першокурсників були отримані наступні відповіді: «з іншими, у порівнянні зі шкільними, методами навчання й організації» (55,2 %); «з великим обсягом самостійної роботи» (24,7 %); «особливостями самостійного життя у відриві від родини» (17,2 %); «з відсутністю постійного контролю за успішністю» (11,4 %).

Медичний працівник – це покликання, а не розрахунок, це гуманність і милосердя, які піднесуть кожного, хто пов’язав свою долю з медициною на п’єдестал людської вдячності. Доброта і милосердя – два крила, на яких тримається людство.

Крім традиційних форм психолого-педагогічного супроводу та заходів превентивного характеру: лекцій, бесід, тренінгів, ігор, зустрічей з фахівцями, роботи із Службами, благодійними організаціями, тощо використовуються нестандартні, інтерактивні особистісно-зорієнтовані форми і методи роботи.

Соціальний педагог коледжу надає студентам допомогу в оформленні соціальної підтримки, консультує щодо прав та можливостей студентів пільгової категорії, бере участь в заходах, що сприяють покращенню умов навчання та проживання студентів.

Студенти-пільговик є активними учасниками життя коледжу. Проводяться акції «Врятуймо життя людини», під час яких здійснюється матеріальна допомога хворим студентам та їх батькам, акції допомоги дітям, що проживають у інтернатах, людям похилого віку у Будинку інвалідів, воїнам ООС, які виконують свій обов’язок у нашому місті.

Чільне місце посідає робота по сприянню творчому та всебічному розвитку особистості, яка реалізується через роботу гуртків та спортивних секцій. Одним із принципів здійснення гурткової роботи є добровільність та доступність. Студенти-пільговик за власним бажанням записуються у той чи інший гурток. Адже тут виявляються і розвиваються їхні індивідуальні творчі здібності та нахили, пізнавальні інтереси, з року в рік підвищується майстерність.

Активну участь приймають студенти-пільговик у коледжі у щорічному традиційному святі до Дня працівників освіти та до Дня народження навчального закладу. Історія України складна і велична, трагічна і героїчна. В історії кожного народу є події, що стають невід’ємною складовою історичної пам’яті, впливають на формування національної свідомості, виховують почуття гордості у нащадків за героїчні подвиги своїх предків.

Важливу роль у вихованні громадянської позиції студента відіграють соціогуманітарні дисципліни, бесіди на моральну тематику, зустрічі з працівниками прокуратури та МВС, читання художньої літератури, неухильне дотримання правил внутрішнього розпорядку коледжу.

Приділяється увага вихованню у майбутніх медичних працівників морально-етичних якостей.

Протягом навчального року у академічних групах проходять виховні години: «Милосердним треба бути заради всього живого», «Життя таке коротке! Поспішайте творити добро!», «Милосердя і доброта – людства два крила», «Високоморальна людина – яка вона?», «Чи варто жити за законами моралі у сучасному світі?», які проходять не без участі нашої студентської молоді.

Проводяться профілактичні заходи щодо проблеми насильства, такі як: діагностична робота – зі студентами з питання насилля в сім'ї, у взаємовідносинах серед мешканців студентського гуртожитку, заняття «Як захистити себе від насилля», які організовані спеціалістами-психологами проекту «Захисти себе» Чеського благодійного фонду; проводився семінар соціальним педагогом за темою: «Запобігання насиллю серед студентської молоді».

Підсумувати вищезазначене хочеться словами А. Чехова: «Тоді людина стає кращою, коли ви покажете їй, яка вона є». То ж, давайте допоможемо нашим студентам виявити їх кращі риси!

Карпенко Є. В.

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

МЕТОД CASESTUDY У ДОСЛІДЖЕННЯХ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ

Широке розповсюдження психологічної практики як автономної, позаакадемічної сфери діяльності часто призводить до штучного протиставлення наукової (пояснювальної, номотетичної, експериментальної) психології описовій (розуміннєвій, ідеографічній, феноменологічно-рефлексивній).

Щойно посталий метамодерністський дискурс методології психології пропонує і спосіб подолання цього протиставлення: таку методологічну тріангуляцію, за якої кількісні та якісні дослідження одного і того ж предмету дослідження будуть урівноважені шляхом їх почергового застосування (подібно до руху годинникового маятника – вліво-вправо). Наразі ж бачимо, що непропорційно багато місця у психологічних дослідженнях відводиться номотетичному підходу й кількісним (математико-статистичним) методам на шкоду застосуванню ідеографічного підходу та якісних (описових) методів. Проте все більше зріє розуміння того, що зближення двох протиставлених підходів піде на користь як академічній науці, зорієнтованій на застосування класичного наукового методу – експерименту (і психодіагностики як його метричного результату), так і на користь психологічній практиці, якій «не до експерименту» (адже клієнт є артефактом природного експерименту, поставленого самим життям) чи до комплексної тестової психодіагностики клієнта, який потребує розмови «лице до лица», психологічної підтримки в його унікальній життєвій ситуації тощо.

Якщо ж ідеться про такий складний предмет дослідження, як емоційний інтелект, що може розглядатися і як регулятивна, суб'єктна здатність, і як особистісний конструкт (риса, диспозиція), то прогрес у науковому осягненні цього феномену можуть забезпечити насамперед якісні методи дослідження, бо саме вони є найпридатнішими для цілісного вивчення людини, оскільки поєднують діагностику і психологічний вплив у процесі діалогічної взаємодії психолога-дослідника і психолога-практика (в одній особі) з клієнтом у процесі діалогічної взаємодії в психотехнічній ситуації; характерними особливостями якісних досліджень є холізм, виявлення смислів та їх інтерпретацій, контекстуальність, рефлексивність, інтерактивність, недирективність, індуктивний підхід до даних, ситуативність, увага до одиничних випадків тощо (Квале С., 2003); методологічними принципами якісних досліджень є принципи концептуальної чутливості, інтерпретативної реконструкції, рефлексивності (Хорошилов Д. А., 2012).

Один із якісних методів – метод casestudy – означає поглиблене вибіркоче дослідження якої-небудь проблеми на окремо взятому, але представницькому об'єкті (Клюєва Н. В., 2016). Психолог-дослідник (він же – практик) не прагне до глобальних узагальнень, відкриття причинно-наслідкових залежностей або отримання статистично репрезентативної інформації. Тут вивчається одна подія або одна людина чи спільнота в усій повноті їх індивідуальних особливостей і в унікальному життєвому контексті.

Така холістична настанова має на меті з'ясувати *доцільність* і життєвий *сенс* тієї форми адаптації до середовища, яку практикує досліджувана особа посередництвом свого емоційного інтелекту, як правило, клієнт психологічного консультування чи психотерапії. Тут може йтися про спосіб і стиль життя, зміст індивідуальної свідомості, механізми психологічного захисту і стратегії копінг-поведінки і т. ін. У цьому разі пізнання індивідуальної особистості чи окремої людської спільноти відповідає насамперед на питання «Для чого?» («З якою метою?»). Зауважмо, що відповіді на ці запитання для клієнта неочевидні, вони зазвичай прикриті соціально схвалюваними раціоналізаціями. Згодом психолог прагне дізнатися «Як це відбувається? У який спосіб?».

Подібні питання експлікують механізм конструювання сенсів і цілей життєздійснення. І лиш насамкінець формулюється причинно-наслідковий силогізм: «Якщо..., то...».

Експлікована вище логіка застосування методу *casestudy* є нелінійною, синтетичною, оскільки заснована на розумінні й інтерпретації цілісного і неповторного гештальту особистості-в-ситуації, тоді як логіка експериментально-діагностичних досліджень є лінійною, аналітичною і не придатною до прогнозу поведінки конкретного емпіричного індивіда чи певної спільноти.

Тривала практика роботи автора в методі позитивної психотерапії довела свою ефективність щодо розвитку, зокрема, у клієнтів емоційного інтелекту. Опис випадків цієї роботи здійснювався у форматі так званого психотерапевтичного наративу, який містив розділи:

- 1) Загальні відомості про клієнта;
- 2) Психотерапевтичний контракт та загальна інформація про роботу;
- 3) Особистість клієнта;
- 4) Соціальний контекст життя клієнта;
- 5) Діяльність клієнта;
- 6) Сенси клієнта;
- 7) Актуальний конфлікт;
- 8) Внутрішній конфлікт;
- 9) Базовий конфлікт;
- 10) Психотерапевтичні стосунки;
- 11) Тематичні, процесуальні та результативні характеристики психотерапії.

Досвід показує, що рефлексія особистої психологічної практики у спосіб написання психотерапевтичного наративу на базі застосування методу *casestudy* дає змогу реалізувати неklasичний формат психологічного дослідження емоційного інтелекту і обіцяє чимало відкриттів, особливо при зіставленні висновків аналізу окремого випадку, наприклад, сукупності психотерапевтичних сесій з результатами тестування клієнтів на початку і після завершення психотерапії.

Карпенко З. С.

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

Гуляс І. А.

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

АКСІОПСИХОЛОГІЧНЕ ПРОЄКТУВАННЯ ЖИТТЄЗДІЙСНЕННЯ ОСОБИСТОСТІ: ВІД ОБҐРУНТУВАННЯ ДО ДІАГНОСТИКИ

Сучасна епоха тотального панування цифрових технологій, строгої алгоритмізації виробничих процесів і ритуалізації соціальних практик поєднується з хаотичними дисипативними процесами в різних сферах економічного, соціально-політичного і культурно-мистецького життя, які важко піддаються науковому прогнозуванню чи бодай якомусь упорядкуванню з суто утилітарною метою. Люди лякаються появи «чорного лебедя», який може зруйнувати багатократно підтвержене зафіксованими регулярними змінами об'єкта передбачення щодо майбутнього стану досліджуваного феномена.

В умовах дії протилежно спрямованих процесів упорядкування – розсіювання, організації – хаотизації, алгоритмізації – спонтанного вияву, формування – саморозвитку тощо зростає роль аксіопсихологічного проектування життєздійснення особистості, що має на меті творчо синтезувати різнобічно спрямовані вектори континууму «детермінація – самодетермінація».

Аксіопсихологічне проектування життєздійснення особистості визначаємо як двоєдиний синергійний процес, по-перше, ціннісно-цільового випередження (антиципації) бажаних для певної особи станів і статусів (досягнень) та, по-друге, їх суб'єктно-ресурсного забезпечення відповідними компетентностями, релевантними щодо конкретних життєвих ситуацій. Таке бачення проектування дає змогу з'єднати триангуляційною дугою темпорально-телеологічний і каузально-суб'єктний (топічний) аспекти цілісного процесу життєздійснення особистості. Перший аспект репрезентує свободу волі як іманентно притаманну властивість *homo sapiens* більш чи менш самостійно визначати свої життєві пріоритети (ціннісно-смілова сфера), другий аспект представляє біологічно зумовлені та набуті в ході соціалізації (в тому числі завдяки навчанню, вихованню, освіті загалом) знання, уміння, навички втілювати особистісні вибори як результати

ціннісного самовизначення (від розв'язання ситуативних задач на їхній смисл до ухвалення доленосних рішень щодо подальшої траєкторії особистого руху-поступу) в життєздатні проекти. Без цієї комплементарної пари «хочу» і «можу», термінального й інструментального не може синтезуватися фінальний продукт цієї синергії – «я стану» чи «відбудуся» (якщо, звісно, захочу й організуюся, внутрішньо зберуся). Відтак, перший аспект аксіопсихологічне проектування підлягає принципу нелінійного телеологічного детермінізму (адже «котел» неусвідомлюваних інтенцій рано чи пізно винесе на поверхню свідомості так чи інакше зрозумілий особистий інтерес, раціоналізований намір, обґрунтоване духовне прагнення тощо), а другий аспект – принципу холархічного детермінізму (від «холізму» – цілісність й «ієрархія» – підпорядкування, субординація), якому і підлягає феномен аксіопсихологічного проектування життєздійснення особистості.

Конкретизація цього принципу представлена в уявленні про особистість як про ціннісно-зорієнтованого інтегрального суб'єкта, який актуалізує свої інтенції («хочу»), потенції («можу») і реалізує посіденції (рух від «є» до «стану») на п'яти основних рівнях життєздійснення: предиспозиційному (відносно чи умовно суб'єктному), наступних трьох диспозиційних рівнях – моносуб'єктному (на рівні індивідуальної предметної діяльності), полісуб'єктному (на рівні сумісної діяльності в контактній групі з урахуванням її моральних засад), метасуб'єктному (на рівні творчого внеску людини як неповторної індивідуальності до спільної культурної спадщини соціуму) і супердиспозиційному, абсолютносуб'єктному – рівні співвіднесення реальних життєвих досягнень особистості з проектом її омріяних (ідеальних), вершинних життєвих домагань.

Викладене вище теоретико-методологічне обґрунтування задає формат моніторингу стану аксіопсихологічного проектування життєздійснення особистості за допомогою релевантних психодіагностичних методик. Зокрема його абсолютносуб'єктний рівень достатньо повно охоплює ціннісно-цільовий блок методик у складі дослідження «цільової спрямованості особистості» Я. Васильєва, «Пакету оцінки особистісних прагнень» Р. Еммонса; діагностику метасуб'єктного рівня аксіопсихологічного проектування життєздійснення може бути здійснено за допомогою мотиваційно-сислового блоку методик у складу каузометрії Є. Головахи, О. Кроніка, «Діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості» С. Бубнова; полісуб'єктний рівень діагностики досліджуваного феномені охоплюють методики рефлексивно-феноменологічного змісту (блоку): «Копінг-поведінка в стресових ситуаціях» С. Норман, Д. Ендлер, Д. Джеймс, М. Паркер, «Полівимірна шкала перфекціонізму» П. Х'юїтта і Г. Флетта, методика «Дослідження маскулітності-фемінності особистості» С. Бем; на моносуб'єктному рівні можна застосувати регулятивно-поведінковий блок методик на кшталт опитувальника «Стиль саморегуляції поведінки» В. Моросанової, Є. Коноз, «Опитувальника самоефективності» І. Брунової-Калісецької, методики «Діагностика мотивації досягнення» А. Мехрабіана; моніторинг рівня відносного суб'єкта може забезпечуватися «Оксфордським опитувальником щастя» М. Аргайла, оскільки він представляє слабо відрефлексований афективно-вітальний спектр людських переживань.

Реалізоване І. А. Гуляс в 2009-2019 роках широкомасштабне емпіричне дослідження аксіопсихологічного проектування життєвих досягнень особистості на базі аксіопсихологічної теорії особистості З. С. Карпенко (Карпенко З. С., 1998, 2009, 2018) доводить як конструктну валідність запропонованої теоретико-методологічної моделі, так і операціонально-інструментальну спроможність відібраного блоку психодіагностичних методик.

Карпова Д. Є.

Хмельницький національний університет

РОЛЕВА СТРУКТУРА ЯК ВАЖЛИВИЙ ЕЛЕМЕНТ СІМЕЙНОЇ СИСТЕМИ

Практика свідчить, що ефективна робота будь-якого сімейного консультанта не можлива без детальної діагностики структурних елементів сім'ї, серед яких особлива роль належить ролевій структурі. Її важливість обумовлюється відображенням стійких функцій сімейної системи, що закріплені за кожним з її членів. Мова йде про виконання подружжям сімейних ролей. У вітчизняній науці поняття «сімейної ролі» спирається на уявлення вітчизняних авторів про соціальну роль. Зазначимо, соціальна роль розуміється, насамперед, як функція соціальної системи, «модель поведінки, об'єктивно задана соціальною позицією особистості в системі

об'єктивних чи міжособистісних стосунків». А роль – це «соціальна функція особистості, відповідна прийнятим нормам, спосіб поведінки людей залежно від їх статусу, у системі міжособистісних взаємин» (Петровський А. В., 1990).

Трансформація ролевих взаємин у родині є найважливішою стороною сучасної перебудови шлюбно-сімейних стосунків. Невизначеність норм, регулюючих нині шлюбно-сімейні, в тому числі рольові, взаємини, висуває перед сучасною родиною низку соціально-психологічних проблем. Найважливішими серед них є проблеми «вибору» кожною сім'єю способу ролевої взаємодії і формування ставлення членів сім'ї до різних сторін ролевої поведінки в сім'ї.

Процес виникнення ролевої структури сім'ї є однією з головних сторін її становлення як соціальної та психологічної спільноти, взаємної адаптації подружжя і вироблення стилю сімейного життя. В умовах існування різних норм і зразків ролевої поведінки цей процес тісно пов'язаний з міжособистісними стосунками молодого подружжя і їх установками. У теперішній час якість міжособистісних стосунків подружжя визначається, насамперед, тим, як сприймають їх саме шлюбні партнери наскільки благополучними і успішними вони їх вважають. Проте, як свідчить практика, питання сприйняття молоддю свого шлюбу, визначення ролевих стосунків і залишається не достатньо вивченим.

Аналіз подружньої структури дозволяє зрозуміти, як сім'я реалізує свої функції: хто здійснює керівництво і хто є виконавцем, як розподілені між подружжям права і обов'язки, сімейні ролі. З точки зору структури можна виділити сім'ї, де керівництво зосереджене в руках однієї людини, і сім'ї, де явно виражена рівна участь всіх членів в управлінні (Ковалев С. В., 2007).

Різноманітність сімейних взаємин зумовлює появу багатьох типів сім'ї. Існує декілька варіантів структури сім'ї. На думку дослідників, характер розподілу обов'язків по їх виконанню між подружжям є підставою для поділу сімей на традиційні і егалітарні. Причому в традиційному шлюбу ролі і обов'язки можуть жорстко розподілятися за взаємною згодою або відповідно норм, зумовленими статевими ролями (Сулова Т. Ф., Шаповаленко І. В., 2017).

У цьому ракурсі привертають увагу напрацювання М. Арутюняна, який пропонує вважати за традиційну сім'ю, в якій: існує традиційне розділення чоловічої і жіночої ролі у сфері «вторинних» функцій; виражена система норм, що обґрунтовують цей розподіл, позиція відповідальності за сімейні функції; провідна роль в ухваленні сімейних рішень належить чоловікові; високий авторитет батька, що здійснює соціальний контроль поведінки і виховання дітей (Антонюк Е. В., 2003). Звідси можна дійти висновку, що традиційна ролева структура сім'ї припускає закріплення за подружжям відповідно до їх статі певних ролей. Дружина грає роль матері та господині, а чоловік, в основному, відповідальний за матеріальне забезпечення і за організацію дозвілля.

Іншої думки притримується С. Ковалев, який зазначає, що ролі партнерів вимагають рівної участі подружжя в домашньому господарстві і в матеріальному забезпеченні сім'ї. При цьому дружина має бути готова до відмови від лицарства з боку чоловіка (Ковалев С. В., 1987).

Головним аспектом розгляду сімейних ролей в зарубіжній соціальній психології є їх розподіл за статевою ознакою. В цьому випадку вони називаються статевими ролями. Тобто розподіл сімейних ролей розглядається в цьому контексті як ядро статевої диференціації. Під статевими ролями більшість науковців розуміють систему культурних норм, що визначають допустимі способи поведінки та особистісні якості на основі статевої приналежності. Іноді цю систему називають статевою системою. Уточнимо, що статевої системи – це культурні очікування щодо соціальних ролей (Лященко Н. О., 2007).

Перша аспект статевої системи – це культурні стереотипи маскулітності або фемінності, тобто набори фізичних і психічних якостей, які приписуються «ідеальному чоловікові» і «ідеальній жінці». У західній культурі, відзначають учені, стереотипи маскулітності/фемінності традиційно були полярними і взаємодоповнювальними. Основними рисами ідеалу фемінності визнаються пасивність, залежність, емоційність і тому подібне при цьому «справжньому чоловікові» і «справжній жінці» забороняється володіти рисами, властивими іншій статі.

Другий аспект статевої системи – це культурні очікування щодо соціальних ролей, соціальної діяльності, що відповідає ролям чоловіка і жінки. У системі культурних статевоїх норм зміст її другого аспекту виходить із змісту першого, а саме: набір особових якостей, якими повинні володіти або володіють чоловіки і жінки, роблять їх пристосованими для одних, а не інших діяльностей. Основною лінією диференціації ролей чоловіків і жінок в західній культурі є лінія «дім–робота». Від чоловіка традиційно потрібно, насамперед, щоб він був професіоналом, зайнятим на постійній, добре оплачуваній роботі. Сім'я повинна розглядатися ним

як щось підпорядковане, другорядне по відношенню до роботи. На жінку покладається відповідальність за будинок, сім'ю, дітей; професійна діяльність допускається, але як щось другорядне щодо сім'ї і в тій мірі, в якій вона не заважає основному призначенню жінки. Така рольова модель вважається за головну ознаку традиційного шлюбу.

Для соціально-психологічного аналізу ролей у сучасній сім'ї першорядне значення має висновок вітчизняних і зарубіжних дослідників про невизначеність норм, регулюючих нині шлюбно-сімейні, в тому числі рольові взаємини. Така ситуація породжує сім'ям деякі соціально-психологічні проблеми. Кожному партнеру в сім'ї в цілому доводиться «вибирати» будь-який зразок рольової взаємодії з безлічі існуючих (Кратохвіл С. В., 2004).

У сучасній сім'ї батько все більше виступає партнером матері з виховання дітей, беручи на себе зростаючу частку турботи про них. Прогресивна тенденція полягає в тому, що роль батька, як голови сім'ї, змінюється роллю більш врівноваженого, стабільного, сильного друга дружини і дітей: від нього очікуються стриманість у прояві почуттів, при безумовній наявності цих почуттів. Вклад батьківства у виховання дітей пов'язують зі стратегічним плануванням життя сім'ї, роллю експерта, яка виявляється у справедливій і неупередженій оцінці за негативних подій, і партнерством по іграх.

Отже, враховуючи вищесказане, можна зробити такий висновок, що на кожному етапі розвитку суспільства, коли відбувається переоцінка цінностей з'являються певні зміни і в рольовому статусі подружжя. Мова йде про сімейні ролі як важливу основу сімейного життя. Таким чином, істотне значення для успішного розвитку шлюбу відіграє функціонально-рольова структура сімейних взаємин. Звідси виникає потреба у дослідженні уявлень молоді про сімейні ролі шлюбних партнерів як підґрунтя для побудови гармонійного сімейного союзу.

Каштанова О. Е.

Стуфчинецька ЗОШ I-III ступенів Лісовогринівецької сільської ради
Хмельницького району Хмельницької області

СУЧАСНІ ОСВІТНІ КОНЦЕПЦІЇ ЧЕРЕЗ МУЗЕЙНУ ПЕДАГОГІКУ ЯК ЗАСІБ НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Музейна педагогіка в Україні на сучасному етапі перебуває на стадії становлення. Використання засобів музейної педагогіки у сільській місцевості не має постійного характеру, оскільки музеї – потребують фінансування.

Музей – одна з форм роботи, яка спрямована на формування громадянської активності, патріотизму, що досягається в процесі дослідження, збирання, оформлення, збереження матеріалів, які стосуються історії рідного краю, народу, мають навчальну, пізнавальну та виховну цінність.

На базі Стуфчинецької ЗОШ I-III ступенів діє музей «Військової слави». Наш музей був створений за ініціативи педагогічного колективу при підтримці Хмельницької райдержадміністрації у жовтні 2007 року.



Рисунок 1 – QR-код до музею «Військової слави» Стуфчинецької ЗОШ I-III ступенів

Метою діяльності музею є залучення молодого покоління для вивчення та збереження традицій українського народу, виховання здобувачів освіти та сучасної молоді на героїко-патріотичних традиціях свого народу.

Музей співпрацює з обласною і районною спілкою воїнів-інтернаціоналістів (афганців), з ветеранськими спілками Хмельницького району і спілкою воїнів АТО, які надають допомогу в оформленні експонатів і виставок, приурочених до пам'ятних дат. Співпрацюємо ми із музеями військового профілю: музей Прикордонної академії, музей військових частин Хмельницького гарнізону, а також з приватними музеями. Екскурсія по нашому музею триває в залежності, з якими екскурсантами ми зустрічаємось, з учнями шкіл Хмельницького району і міста Хмельницького, а також воїнами-афганцями, воїнами АТО, ветеранами локальних війн і ветеранами праці. Наш музей відвідували закордонні гості із США, Данії, Швеції.

Актуальність національно-патріотичного виховання засобами музейної педагогіки на сучасному етапі зумовлена необхідністю для духовного збагачення молодого покоління.

Музей – це відкритий лист із минулого у майбутнє, осередок освіти і виховання.

Село Стуфчинці Хмельницького району має неповторну яскраву історію, культурні традиції, відомих земляків, зберігає спадщину попередніх поколінь.

Ідея втілити проект «Музейна педагогіка» у навчальному закладі виникла не просто так. Реалізація цього проекту дала можливість здобувачам освіти за допомогою проникнення в атмосферу минулого, відчутти свою особисту причетність до власної історії і культури. Метою проекту було перетворення шкільного музею у центр національно-патріотичного виховання, острівець духовної культури. Ми переконані, що музей у навчальному закладі має слугувати допоміжним осередком освіти і виховання.

Мета діяльності полягає у залученні здобувачів освіти до вивчення та збереження історико-культурної спадщини нашого народу, в формуванні освіченої творчої особистості, сприянні відродженню національно-патріотичного виховання на нових засадах, виховання молоді на кращих зразках історії рідного краю, народу, його досвіду, традицій, освіти та культури. Оскільки музей є однією з форм додаткової освіти в умовах освітньої установи, що розвиває активність, має виховну й науково-пізнавальну цінність, він повинен бути інтегрованим у навчально-виховний процес.

Музейна педагогіка висуває високі вимоги до тих, хто використовує її як інструмент культурного розвитку, національно-патріотичного виховання, становлення особистості. Поряд з призначенням музеїв збирати, зберігати, досліджувати, популяризувати історичне надбання, шкільні музеї виконують чи не найважливішу місію – виховну. Тому педагоги нашого закладу розуміють, що роботу з удосконалення і поповнення музею, розробки методичного забезпечення слід робити якісно і продумано, орієнтуватися на кінцевий позитивний результат.

Музей у навчальному закладі – це складна, спеціально організована, тривала, колективна, творча, постійна та інтегрована форма виховання. Вибір музею як форми виховання має залежати від конкретної педагогічної ситуації. Значення музеїв для суспільства можна завжди визначити, проаналізувавши, чи відповідають вони вимогам, які ставлять перед нами потреби сучасного цивілізаційного поступу.

Ми глибоко переконані, що засоби музейної педагогіки, вивчення історії рідного краю, славетних людей є тим духовним напрямом, який сприятиме вихованню справжнього дієвого патріотизму та дасть змогу знайти порозуміння, консолідацію, відродження.

Аналізуючи накопичений досвід, розглядаючи теоретичні засади музейної педагогіки пропонуємо практичній інструментарій для організації освітньої діяльності музеїв, яка сприятиме становленню гармонійної особистості, громадянина України на прикладі Стуфчинецької ЗОШ І-ІІІ ступенів Хмельницького району «Школи патріотичного виховання».

У нашій роботі проаналізовано особливості розвитку свідомості учнів, використання методів і прийомів музейної педагогіки, обґрунтовано застосування музейно-педагогічних методів у сучасній практиці школи, як одну з форм виховної роботи. У роботі йдеться про національно-патріотичне виховання у Стуфчинецькій ЗОШ І-ІІІ ступенів, поєднання історичного із сьогоденням, мужність сучасних героїв, які є прикладом для підростаючого покоління.

Праця, оптимізм та постійне вдосконалення – запорука життєвого успіху майбутнього фахівця!

Кирилова Я. Г.

Дошкільний навчальний заклад № 33

РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗА ДОПОМОГОЮ МЕТОДІВ ЕЙДЕТИКИ

Найпершою компетентністю випускника дитячого садочка, яка прописана у програмі розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» є: виявлення пізнавального інтересу до навколишнього світу і взаємин між людьми.

У процесі пізнавальної діяльності, сприйняття предметів, обстеження, узагальнення дитина застосовує слова, які характеризують властивості предметів, символи, схеми, що відображають приховані зв'язки між предметами та явищами. Відбувається розвиток пізнавальних процесів (Білан О. І., 2017).

Також прописана така компетенція, як: уміння спостерігати, обстежувати, аналізувати, виокремлювати головне і другорядне, порівнювати і запам'ятовувати.

Ці дві компетенції пов'язані між собою і є рушійною силою для всього психічного розвитку дитини. Якщо дорослий вмiло скористається можливостями психіки дитини, то він отримає гармонійно розвинену, щасливу особистість із потужним потенціалом для подальшого розвитку.

Дошкільний вік є важливою сходинкою у житті дитини, успіхи та невдачі, розвинені здібності, уміння та навички чи не використанні можливості розвитку, все це знайде відголоски вже на початку навчання у школі.

Протягом дошкільного віку дитина набуває власного досвіду і засвоює доступний їй досвід інших, спілкуючись із дорослими, граючи в рольові ігри, виконуючи трудові доручення тощо, тобто вона постійно вчиться. Роль навчання в розумовому розвитку дитини зростає, якщо має місце набуття не окремих знань, а певної їх системи, та формування потрібних для їх засвоєння дій (О. В. Запорожець та ін.). Розвиток мислення дітей дошкільного віку значно прискорюється, якщо воно відбувається не стихійно, а в умовах цілеспрямованого і вірно здійснюваного керування з боку дорослих цим процесом (Скрипченко О. В., 2001).

Дошкільний вік – найбільш оптимальний для розвитку пізнавальної сфери дитини. Тому формування у дошкільнят активно-пізнавального ставлення до навколишньої дійсності і здатності довільно регулювати пізнавальну діяльність набувають вирішального значення. У дошкільному віці дуже важливою стає організація дитячого досвіду, його узагальнення та фіксація у вигляді еталонів, символів, умовних позначень, моделей.

Дошкільний вік характеризується інтенсивним розвитком здатності до запам'ятовування і відтворення. Результати мислення фіксуються, зберігаються і відтворюються у корі головного мозку. Цей період залишає багато яскравих спогадів на все життя.

Найефективнішою щодо запам'ятовування є *зорова пам'ять* – фіксування образів предметів і явищ, відтворення раніше зафіксованих уявних образів. У процесі запам'ятовування беруть участь й інші органи чуттів (слух, дотик, смак, нюх), але найдієвішим є зір.

Розвитку у дітей дошкільного віку пам'яті, мислення, уяви та формуванню пізнавальної активності допомагає ейдетика.

«Ейдос» в перекладі з грецької мови – «образ». Ейдети́зм – це особливий різновид образної пам'яті, що пов'язаний з таким феноменом людського мозку, як вміння бачити предмет, який вже зник з поля сприйняття. Ейдетик не згадує, а як би продовжує бачити, відчувати те, чого вже не має. Його свідомість зберігає не тільки контури предметів, але і колір, запах, смакові відчуття. Особливо цей феномен властивий дітям.

Ейдетика в психологічному значенні – це здатність відтворювати наочний образ будь-якого предмета чи явища через певний проміжок часу. Ейдетична пам'ять характеризується більш яскравими та емоційними спогадами.

Цікаво, що властива дитині здатність запам'ятовувати інформацію через цілісні образи в дорослої людини заміщується іншими видами пам'яті. Дорослий оперує фактами, конкретними знаннями, у той час, як дитина мислить повними багатограними образами. Тому дитина здатна швидко запам'ятовувати великі обсяги інформації з значним деталями (наприклад: дорослий з дитиною побачили автобус на вулиці, згодом дорослий зможе пригадати колір і марку транспортного засобу, а от дитина пригадає малюнок, який був на автобусі, наклейку на склі, які речі лежали за склом, що робив водій, чи були пасажири).

Образна пам'ять повертає цілісне, дитяче сприйняття світу, відновлює природну пам'ять, сприяє творчому мисленню. Це більш стійка форма пам'яті зруйнувати, яку майже неможливо, тому що вона виходить з інтересів самої людини і вже невіддільна від її особистості. Численні експерименти провідних науковців, педагогів, психологів показали, що резерви пам'яті людини пов'язані з розвитком її ейдетичної пам'яті.

Також слід зазначити, що для ейдетичного розвитку важлива асоціативна пам'ять, пов'язана з активною мовленнєвою та творчою діяльністю.

У 30-ті роки німецький вчений Е. Йенш першим ввів в сучасну психологію термін «ейдетизм» і довів, що образне мислення – закономірна стадія дитячого розвитку. Кожна дитина – ейдетик, говорив він, але розрізняють явний ейдетизм і прихований. Явний ейдетик бачить неіснуючий в дану хвилину предмет з відкритими очима, а прихований – продовжує бачити предмет, що зник, лише заплющивши очі і зосередившись на ньому (Кривоніс О. Л., 2012).

Е. Йенш проводив ряд експериментів і вивчав явище ейдетизму в школах Німеччини протягом тривалого часу. За свою багаторічну роботу вчений дійшов висновку, що з часом процент ейдетиків зменшується. Головне пояснення цьому факту полягає в тому, що стрімкий розвиток науки та техніки витіснив образне мислення. Він приніс із собою готові стереотипні образи і витіснив власну дитячу фантазію. Система надмірно-аналітичного навчання, що розвивалася в радянських і пострадянських школах, робила з дітей «маленьких дорослих», а також система зазубрювання завдавали шкоди розвиваючому навчанню та були побічним ефектом технічного прогресу в суспільстві, і це не сприяло розвитку дитини в гармонії зі своєю природою, розкриттю потенціалу її образного сприйняття світу (Матюгін І. Ю., 2004).

Л. Виготський говорив, що в дитинстві мислення, пам'ять та уява нероздільні. І тому, розвиваючи одну з ланок тріади, ми розвиваємо й інші (Максименко С. Д., 2017).

Ейдетика, як чарівна паличка допомагає розвинути пам'ять, мислення, уяву, увагу. Вона відкриває нові способи подання матеріалу, «перекладає» незрозумілу мову оточуючого дорослого світу на прийнятну і зрозумілу для дошкільника. Ейдетика має такі переваги, як: викликає інтерес до занять; підвищує швидкість засвоєння матеріалу; створює «ситуації успіху» для дітей з недостатнім рівнем розвитку; економить час на вивченні нового матеріалу; створює позитивний, піднесений настрій.

Ейдетичні методи, що застосовуються у роботі з дітьми дошкільного віку:

1. Метод піктограми – це створення маленьких малюнків, значків, в яких містяться суттєві ознаки поняття або предмета. Піктограми дозволяють запам'ятати будь-які літературні твори та розповіді.

2. Метод послідовних асоціацій – зв'язування різноманітних слів єдиною розповіддю, уявляючи все, ніби мультфільм. Метод дозволяє розширювати словниковий запас та збільшувати можливості пам'яті дитини, розвивати уяву.

3. Друдли – це чорно-білі картинки-загадки, дивлячись на які, зовсім неможливо сказати, що це таке, у яких кожен може побачити щось своє. Зміст друдлів побачити якомога більше варіантів бачення картинки. Вони допомагають розвинути фантазію, активізувати творчість.

4. Творча робота з цифрами. Кожній цифрі відповідає певний образ: один – це казкові герої; два – птахи; три – тварини; чотири – меблі; п'ять – їжа; шість – прилади; сім – інструменти; вісім – автомобілі; дев'ять – музичні інструменти; нуль – круглі предмети.

5. Метод роботи з листівками – запам'ятовування слів та словосполучень за допомогою листівок, кожне слово прив'язується до листівки. Метод дозволяє розвивати уяву, творче мислення та пам'ять.

6. Тактильні асоціації. Для цього методу потрібні тактильні таблички (прямокутні невеличкі дощечки з різного матеріалу та різним покриттям: хутро, намистини, сірники, різні тканини, наждачний папір та інше). Такі дощечки допомагають формувати асоціативне мислення та розвивати тактильну пам'ять.

7. Предметні асоціації – встановлення зав'язків між предметами або між їх ознаками (для цього потрібні різноманітні дрібні предмети: маленькі іграшки, горіхи, каміння, каштани, мушлі та інше). Метод дозволяє розвивати тактильні відчуття та уяву.

Отже, можна зробити висновок, що використання методів ейдетики в дошкільному віці сприяє розвитку нового життєвого і художньо естетичного розвитку, дозволяють швидко запам'ятовувати та відтворювати інформацію, розширюють межі пам'яті та творчого мислення, формують впевненість у власних силах та самоповагу у дитини, вдосконалюють навички спілкування.

Кокун О. М.

Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України

ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНІ ЧИННИКИ УСПІШНОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ

Сприяння успішній навчальній та соціально-психологічній адаптації студентів-першокурсників завжди називається серед найбільш пріоритетних завдань психологічної служби та викладацького складу ЗВО. Особливу вагомість подібна робота набуває у ЗВО I–III рівнів акредитації, в які на перший курс поступають студенти після 9-го класу, що утруднює їх адаптацію до навчання. Однак, регулярні дослідження у певному ЗВО, спрямовані на визначення рівня адаптованості студентів за різними показниками і чинників, що успішність адаптації зумовлюють, практично не проводиться.

Одним із завдань нашого дослідження, що проводилося у ДВНЗ «Київське вище професійне училище технологій та дизайну одягу» (випускаються молодші спеціалісти та бакалаври), стало визначення особистісно-професійних чинників успішності соціально-психологічної адаптації студентів-першокурсників цього закладу. В ньому взяли участь 130 студентів спеціальностей перукар, манікюрник, адміністратор, агент з організації туризму, кравець, закрійник.

В дослідженні використовувалися: авторський опитувальник на виявлення рівня професійної спрямованості та готовності студентів, Шкала самоефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема та методика виявлення «Комунікативних та організаційних здібностей» (КОЗ-2). Зокрема, в якості індикаторів для визначення рівня успішності соціально-психологічної адаптації студентів-першокурсників були виокремлені чотири питання опитувальника щодо оцінки студентів своїх стосунків з однокурсниками та викладачами, бажання мати професію, за якою вони навчаються та власної зацікавленості у навчанні.

У таблиці 1 подані кореляційні зв'язки (коефіцієнт рангової кореляції Спірмена) між показниками успішності соціально-психологічної адаптованості студентів та психодіагностичними показниками.

Таблиця 1 – Кореляційні зв'язки між показниками успішності соціально-психологічної адаптованості студентів та психодіагностичними показниками (n = 130)

№	Показники соціально-психологічної адаптованості	Психодіагностичні показники		
		Самоефективність	Комунікативні здібності	Організаційні здібності
1	Стосунки з однокурсниками	,19*	,37**	,31**
2	Стосунки з викладачами	,41**	,21*	,22*
3	Бажання мати певну професію	,29**	,17	,21*
4	Зацікавленість у навчанні	,39**	,20*	,33**

Примітки: * – кореляція достовірна на рівні $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$.

Наведені результати свідчать, що всі враховані нами психодіагностичні показники є вагомими чинниками успішності соціально-психологічної адаптації досліджуваних студентів-першокурсників. Самоефективність у більшій мірі визначає успішність стосунків студентів з викладачами та зацікавленість у навчанні ($r = 0,39 - 0,41$; $p \leq 0,01$). Успішність стосунків студентів з однокурсниками у більшій мірі визначається рівнем розвитку в них комунікативних здібностей ($r = 0,39$; $p \leq 0,01$). Розвинуті організаційні здібності помірно позитивно впливають на всі враховані показники адаптованості студентів ($r = 0,21 - 0,33$; $p \leq 0,05 - 0,01$).

Висновки. Сприяння успішній навчальній та соціально-психологічній адаптації студентів-першокурсників є одним із найбільш важливих завдань психологічної служби та викладацького складу ЗВО. В дослідженні встановлено, що рівень самоефективності, а також розвинуті комунікативні та організаційні здібності є вагомими особистісно-професійними чинниками успішності соціально-психологічної адаптації студентів-першокурсників. Відповідно, через цілеспрямований розвиток названих якостей можна ефективно сприяти адаптованості студентів.

Комар Т. В., Шеремет А. М.

Хмельницький національний університет

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА АДАПТАЦІЯ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ: ТЕОРЕТИКО-ДІАГНОСТИЧНИЙ АСПЕКТ

Перші дні... у житті, у садочку, у школі, в університеті... Таких Перших днів у нашому житті може бути... безліч різноманітностей! А ось як ми зможемо допомогти, ввести у життя, адаптувати, соціалізувати цих першачків – це надзадача для усіх, починаючи із батьків.

Студент-першокурсник вступає у взаємодію з соціальним середовищем і потрапляє під соціально-виховний вплив, з одного боку – адміністративних структур закладу вищої освіти (ЗВО), з іншого – колективу академічної групи, де проходить не лише навчання, а і його життєдіяльність. І саме вплив колективу студентської групи, який виступає соціальним мікросередовищем, наявність сприятливих умов для навчання й життєдіяльності та власна соціальна активність забезпечать розгортання цілеспрямованого соціалізуючого процесу, метою якого є формування і набуття особистістю соціально значущих норм, потреб, цінностей та правил поведінки у соціумі.

Метою нашого дослідження, яке розпочалося 2006 р. та триває досі, є оптимізація психолого-педагогічних впливів на соціалізацію студентів. А мета саме цієї публікації – дослідження соціально-психологічної адаптації майбутніх психологів у Хмельницькому національному університеті (ХНУ).

Констатувальний етап експерименту полягав у необхідності визначити наявний рівень соціалізованості студентів-першокурсників у нових умовах навчання та життєдіяльності ЗВО. В основу цього було покладено тестування студентів-першокурсників експериментальних груп на початку навчального року. Для тестування було застосовану власну методику.

Тест-опитувальник призначений для діагностики процесу соціалізації студентів-першокурсників. Він включає 3 субтести (набір завдань): інформаційна обізнаність, активізація, діяльнісна сфера. Кожен із субтестів передбачає можливість перевірки розвитку та сформованості у студентів-першокурсників певних якостей, ставлень і суджень: інформаційна обізнаність – поінформованість щодо нових умов життєдіяльності закладу вищої освіти; активізація – формування цілей, мотивів, міжособистісна взаємодія; діяльнісна сфера – ставлення до позанавчальної діяльності, вміння розпоряджатися вільним часом, участь та дії студентів-першокурсників в умовах дозвілля та форми реалізації їх культурно-інформаційних потреб. У процесі проведення тестування передбачалося, що кожен із субтестів має обмежений час на його виконання. Норми часу для виконання завдань з інформаційної обізнаності – 8 хвилин; для виконання завдань з активізації – 10 хвилин; для виконання завдань з діяльнісної сфери – 10 хвилин.

Методика передбачає, що результати виконання всіх субтестів оцінюються підрахунком кількості правильно виконаних завдань. Для субтестів щодо інформаційної обізнаності кожна правильна відповідь студента на питання оцінювалася 1 балом. Наприклад, якщо студент на 11 запитань дав правильні відповіді, то його бал по цьому субтесту дорівнював 11. Результати субтесту активізації та діяльнісної сфери оцінювалися залежно від складності та правильності відповідей. Загальна кількість балів, яку міг отримати студент-першокурсник за правильні відповіді на запитання всього тесту, становить 100 (вона утворюється додаванням суми балів, одержаних студентом за правильне розв'язування всіх 3-х завдань субтестів).

Підрахунок результатів тестування за методикою здійснювався за встановленою нами градацією: високий рівень соціалізованості складає більше 90, середній – 60-90, низький – менше 50.

Результати проведеного тестування показали, що в експериментальних групах тільки 6 студентів виконали завдання, давши правильні відповіді. Це означає, що тільки 2 студентів-першокурсників мають високий рівень соціалізованості, визначений за експериментальною методикою (це становить 3,5 % від кількості студентів, які виконували тести). Зовсім незначна кількість виконала завдання із сумою балів від 60 до 90 – їх кількість становить 12 (19,6 %). Найбільша кількість учнів виконали завдання з правильними відповідями у межах 40-60 балів (майже 50 %). Наведені дані засвідчують такий розподіл студентів за рівнем їх соціалізованості на основі результатів проведеного тестування: високий рівень – 2 %; середній рівень 39 %; низький рівень – 59 %.

Одержані дані засвідчують, що більше половини студентів, які виконували завдання тесту, мають низький рівень соціалізованості. Тільки 2 % мали кількість балів, яка дає підстави віднести їх до високого рівня соціалізованості. Аналіз і порівняння результатів виконання студентами-

першокурсниками окремих субтестів показав, що найскладнішими для студентів були завдання на інформаційну обізнаність. Більш доступними для них є завдання на дозвіллеву сферу. Підтвердженням цього є такі дані. Переважна більшість студентів-першокурсників виконали це завдання з оцінкою, що не перевищує 10 балів. У той час, як із 25 можливих балів за виконання завдань на активізацію оцінку з кількістю 12 балів і більше отримали 28 % студенти. Крім того, це завдання з кількістю балів від 6 до 12 виконало 55 % студентів.

Констатувальний експеримент дав можливість визначити реальний стан соціалізації студентів-першокурсників та розуміння кураторами необхідності здійснення соціально-психологічної роботи в позанавчальний час.

У цілому одержані дані підтвердили результати кількісного аналізу й показали, що систематична і цілеспрямована соціально-виховна робота зі студентами-першокурсниками щодо соціалізації сприяла розвиткові в них пізнавальних, комунікативних умінь, цілеспрямованості, самостійності, розвитку самоактуалізації та самореалізації особистості, які у свою чергу суттєво впливають на результати їх навчальної діяльності. Свідченням цього стала майже однозначна думка студентів експериментальних груп, які у своїх відгуках відмічали позитивний вплив змісту позанавчальної діяльності та власного розвитку під час участі в соціально-виховних заходах. Усе наведене дає підставу стверджувати, що у процесі дослідно-експериментальної роботи досягнуто бажаних зрушень щодо успішної соціалізації студентів-першокурсників, обрані для цього засоби досить ефективні. І разом з тим продемонстровано можливості щодо соціалізації соціально-виховного процесу вищого навчального закладу.

Результати проведеного тестування засвідчили такий розподіл студентів за рівнем їх соціалізованості на основі результатів проведеного тестування: високий рівень – 2 %; середній рівень 39 %; низький рівень – 59 %.

Досліджуючи особливості процесу соціалізації студентів-першокурсників, слід також зазначити, що основою, на якій будується соціально-психологічна робота щодо соціалізації студентів-першокурсників, є *організаційні принципи, завдання та організаційно-психолого-педагогічні чинники*. Організаційні принципи включають: добровільність участі у соціально-виховних заходах по соціалізації, загальнодоступність участі кожного члена академічної групи, взаємодія студентів-першокурсників в колективних творчих справах, право кожного члена колективу на власну думку та втілення власних ініціатив відповідно до власних потреб та інтересів, узгодження їх з потребами та інтересами всього колективу групи, прийняття колективних рішень. Комплекс завдань, які вирішує та забезпечує куратор групи під час соціально-виховної роботи із соціалізації студента-першокурсника, складається з трьох груп. Завдання першої групи пов'язані з безпосереднім впливом на особистість студента-першокурсника: вивчення особистості студента (виявлення індивідуальних особливостей, сфери інтересів та потреб; формування позитивних мотивів до участі у соціально-виховних заходах позанавчальної діяльності; поєднання колективних, групових та індивідуальних форм позанавчальної діяльності; створення умов для реалізації внутрішнього потенціалу студента-першокурсника, розвитку його самостійності та активності, інтеграція засвоєних під час соціально-виховних заходів позанавчальної діяльності знань та умінь у повсякденне життя). Друга група завдань пов'язана зі створенням виховуючого мікросередовища, яке нейтралізує негативні впливи соціуму на особистість студента та сприяє створенню умов щодо успішності процесу соціалізації, а саме: формування сприятливого психологічного комфорту в колективі, створення творчої атмосфери в ході позанавчальної діяльності для самоствердження, самореалізації студента-першокурсника. Третя група завдань, виконання яких також залежить від куратора групи, пов'язана з вирішенням проблеми взаємодії учасників забезпечення процесу соціального становлення студента-першокурсника: організація колективних творчих справ, організація інформаційно-пропагандистської діяльності з метою пояснення значущості соціально-виховної роботи на першому році навчання для успішної соціальної адаптації та соціалізації особистості студента-першокурсника.

Отже, нами виявлено певні проблеми адаптаційного процесу: пристосування до соціально неоднорідного колективу; невміння здійснювати саморегуляцію діяльності, оптимізувати в нових умовах режим праці і відпочинку; проблеми налагодження побуту і самообслуговування в умовах гуртожитку; невміння змістовно організувати власне дозвілля, встановлювати дружні стосунки з особами протилежної статі тощо. Перспективами наших подальших розвідок є реалізація програми соціально-психологічної адаптації студентів-першокурсників, яка ґрунтується на організаційних принципах, завданнях та організаційно-психолого-педагогічних чинниках.

Кравченко О. О.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

РОЛЬ «SOFT-SKILLS» У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

В основі компетентнісного підходу у підготовці майбутніх фахівців – розвиток «softskills» – «м'яких навичок» на кшталт уміння утримувати увагу, системно, креативно й критично мислити, співчувати, працювати в команді. Цілеспрямоване формування таких навичок в умовах закладу освіти і є соціальною освітою. До завдань соціальної освіти відноситься практична підготовка учнів та студентів до вирішення життєвих питань, які можуть зустрітися у різних ситуаціях. Соціальна освіта – це загальна назва для групи соціально орієнтованих видів практичної підготовки і формування компетентності у різних соціально важливих ситуаціях життя людини (Катаєв С. Л., 2019).

Поряд із предметними компетентностями – міцними ґрунтовними знаннями з чітко визначених галузей знань, важливу роль відіграють життєві навички, які в органічній єдності визначають успішність соціалізації та соціальної адаптації молодого людини, в тому числі і в професійному становленні.

За визначенням ВООЗ, життєві навички – це здатність до адаптивної й позитивної поведінки, що дозволяє людині ефективно справлятися з вимогами і проблемами повсякденного життя.

Погоджуємося з С. Находом стосовно поняття «softskills» як комплексу неспеціалізованих надпрофесійних «гнучких компетентностей», що впливають на успішне виконання професійних обов'язків будь-якого профілю, зокрема спеціалістів соціонімічного профілю (Наход С. А., 2018).

Соціономічні професії – це професії у сфері «людина-людина», які вирішують професійні завдання, що пов'язані із забезпеченням соціального благополуччя в громаді, налагодження комунікаційних зв'язків між індивідами, трансляцією соціокультурного досвіду та формування суспільноприйнятих норм, правил, традицій. До таких професій відносяться – педагоги, психологи, соціальні педагоги та соціальні працівники.

До переліку «м'яких навичок» цих фахівців відносимо:

– уміння працювати в команді: вміння слухати, здатність бачити єдину мету і знаходити шляхи її досягнення, вміння поєднувати власні амбіції із колективною справою, готовність підтримати, вміння переконувати і знаходити компроміс;

– лідерські якості: здатність об'єднувати людей навколо соціально значущої мети, вміння брати на себе відповідальність за весь колектив;

– креативність: вміння знаходити нестандартні, нові рішення знайомих ситуацій, здатність генерувати і втілювати в життя нові ідеї;

– організаторські здібності: вміння об'єднувати людей і чітко визначати обов'язки відповідно до можливостей кожного, ініціативність і вимогливість до себе і інших;

– комунікація: вміння спілкуватися відповідно до ситуації, враховувати міміку і жести, вміння домовлятися, відповідно починати і завершувати розмову, підсумовувати результати розмови, готовність спілкуватися з клієнтами будь-якого віку;

– емоційний інтелект: вміння розпізнавати чужі емоції і демонструвати свої, налагоджувати емоційний контакт для спільної роботи;

– робота з інформацією: вміння збирати, аналізувати і оцінювати нову інформацію, задавати потрібні питання; орієнтуватися у широкому інформаційному полі сучасного світу;

– системне мислення: вміння планувати, ставити поточні і кінцеві цілі і реалізовувати їх, аналізувати складні ситуації, знаходити оптимальне рішення;

– мотивація: уміння мотивувати себе і своїх клієнтів, розуміти чужі мотиви і наміри, долати проблеми і кризи та мотивувати клієнтів до цього.

Враховуючи актуальність питання розвитку у студентів професійних та особистісних компетентностей, для досягнення конкурентоздатності на ринку праці, важливо з'ясувати чи дозволяє розвинута система позанавчальної роботи зі студентами формувати у студентів «softskills», а також підвищити конкурентоздатність, а особливо – досягти високих показників працевлаштування випускників. У цьому контексті важлива думка студентів, випускників, а також роботодавців.

Випускники факультету вважають, що у них впродовж навчання в університеті найбільш сформовані наступні «м'які навички»: 83,3 % – організаторські здібності; одну позицію в 66,7 % розділили – уміння працювати в команді та робота з інформацією; у діапазоні 30-40 % наступний перелік – лідерські якості, комунікація, емоційний інтелект, системне мислення та мотивація.

Окремо проведено опитування серед лідерів, активістів студентських осередків та учасників того чи іншого центру. Результати якого суттєво відрізняються від попереднього опитування: 100 % на їхню думку сформовані такі навички – уміння працювати в команді, лідерські якості, комунікація; решта якостей отримала позначку 50 %.

Аналогічне опитування було здійснене серед студентів, які не є учасниками відповідних структурних підрозділів з різних причин: навчальна діяльність як пріоритет і основна складова студентського життя; брак часу з огляду на наявність сімейних обов'язків та дітей; не цікава тематика структурних підрозділів; інше. Результати наступні: 57,9 % опитуваних студентів надали перевагу комунікації; 52,6 % – умінню працювати в команді; 42,1 % – роботі з інформацією; 36,8 % – лідерським якостям та мотивації; 31,6 % – креативності; 26,3 % – організаторським здібностям; 21,1 % – емоційному інтелекту; 15,8 % – системному мисленню.

Можна зробити висновки, що активна участь студентів в позанавчальній діяльності чи то як студентський лідер, керівник студентського осередку, співробітник того чи іншого центру, активіст, ініціатор акції, заходу і т.п., сприяє формуванню таких особистісних якостей, як уміння працювати в команді, лідерство, комунікація, на відмінну від студентів, які долучаються лише до навчальної діяльності. Внаслідок опитування випускників факультету, які апробували свої професійні та особистісні можливості на практиці, в реальних виробничих умовах, встановлено, що найбільш міцно сформовані організаторські здібності, уміння працювати в команді та робота з інформацією.

Цікава думка працедавців (стейкхолдерів) щодо рівня сформованості у випускників відповідних життєвих навичок. У цьому відношенні проведене опитування керівників закладів соціальної сфери та освіти. Результати свідчать про те, що в реальних виробничих умовах випускники виявляють навички роботи з інформацією (95 %) та системного мислення (95 %); наступну позицію займають уміння працювати в команді (85 %), креативність (85 %), мотивація (85 %) та комунікація (85 %); організаторські здібності отримали позначку у 75 %; найменшу позицію посіли лідерські якості (70 %) та емоційний інтелект (70 %).

З огляду на труднощі в адаптації до першого робочого місця для випускників необхідно розробляти рекомендації професійного росту, де особливе місце приділяти питанням подальшого розвитку «м'яких навичок», від яких залежить професійний та особистісний успіх, а зміст освітніх програм оновлювати через окремі освітні компоненти щодо формування відповідних професійних та життєвих компетентностей.

З'ясовано та узагальнено основні «soft-skills», які поряд із професійними компетентностями визначають професійну самореалізацію фахівців соціономічного профілю: уміння працювати в команді, лідерські якості, креативність, організаторські здібності, комунікація, емоційний інтелект, робота з інформацією, системне мислення, мотивація.

Результати дослідження дають підстави виокремити наступні заходи: посилити участь студентів у позанавчальних заходах поряд з аудиторною роботою; сприяти ініціативам студентства щодо створення тематичних та професійно орієнтованих центрів та молодіжних осередків; необхідно враховувати розвиток кар'єрного становлення випускників, які залучені та не залучені до позанавчальної діяльності; доцільно спільно з роботодавцями періодично удосконалювати освітні програми з урахуванням важливості розвитку «softskills».

Крук С. Л., Гаврилькевич В. К.
Хмельницький національний університет

СУБ'ЄКТИ ОСОБИСТІСНО-ЗОРІЄНТОВАНОЇ ОСВІТИ НА ЗАСАДАХ ГУМАННОЇ ПЕДАГОГІКИ

Особистісно-зорієнтована (або особистісно орієнтована) освіта на засадах гуманної педагогіки впроваджується в сучасних закладах дошкільної і середньої освіти України великою кількістю педагогів, які є прихильниками ідеалів духовного гуманізму і докладають свої зусилля для виховання гуманних і благородних людей. За ініціативою Всеукраїнської культурно-освітньої асоціації Гуманної Педагогіки у 2014-2015 навчальному році розпочато дві дослідно-експериментальні роботи:

1) «Психолого-педагогічне забезпечення особистісно-зорієнтованої освіти на засадах гуманної педагогіки в середньому загальноосвітньому навчальному закладі», заплановану на

2015–2025 роки і затверджену наказом Міністерства освіти і науки України від 17 січня 2015 року № 22; у цій дослідно-експериментальній роботі беруть участь 18 закладів середньої освіти різних регіонів України;

2) «Психолого-педагогічне забезпечення особистісно орієнтованої освіти на засадах гуманної педагогіки в дошкільному навчальному закладі», заплановану на 2015–2020 роки і затверджену наказом Міністерства освіти і науки України від 29 лютого 2016 року № 190; у цій дослідно-експериментальній роботі беруть участь 14 закладів дошкільної освіти різних регіонів України.

Будь-який цілеспрямований і організований процес, в тому числі й особистісно-зорієнтована освіта на засадах гуманної педагогіки, здійснюється суб'єктами, які організовують цей процес і відповідають за його якісне виконання.

Метою цієї статті є детальний опис суб'єктів особистісно-зорієнтованої освіти на засадах гуманної педагогіки та їхніх взаємостосунків у контексті зазначених вище дослідно-експериментальних робіт.

Суб'єктами особистісно-зорієнтованої освіти на засадах гуманної педагогіки є: *педагогічний колектив закладу освіти, діти (учні) та батьки учнів*. Вони утворюють гетерогенну соціальну групу, яка включає такі спільноти: дитячу (учнівську), педагогічну, батьківську (родинну). В умовах освітнього середовища ці три спільноти перебувають між собою в певних стосунках.

Оскільки наше дослідження базується на засадах гуманно-особистісного підходу, то у центрі нашої уваги є Дитина як особистість і індивідуальність, яка перебуває у стосунках із усіма трьома зазначеними вище спільнотами. Саме стосунки Дитини із цими трьома спільнотами є найбільш визначальними для її розвитку, становлення як особистості та прояву її духовної індивідуальності.

В умовах освітнього середовища закладу освіти найближчим оточенням Дитини у фізичному вимірі є *дитяча спільнота*. Ставлення однокласників (однокласників) до Дитини та її соціальна роль у групі (класі) є для Дитини досить важливими. Дитина разом із усією дитячою спільнотою в закладі освіти охоплена увагою *педагогічної спільноти* (вихователів, учителів, соціальних педагогів, психологів та інших працівників закладу освіти).

Проте у психологічному вимірі значущість для Дитини зазначених вище соціальних спільнот змінюється з віком. Так, у дошкільному віці найбільш значущою, і відповідно психологічно найближчою, для Дитини є батьківська (родинна) спільнота. Розташування соціальних спільнот у психологічному вимірі відносно дитини дошкільного віку представлено на схемі, розробленій нами і вдосконаленій педагогами закладів дошкільної освіти, які беруть участь у експериментально-дослідній роботі (рисунк 1).

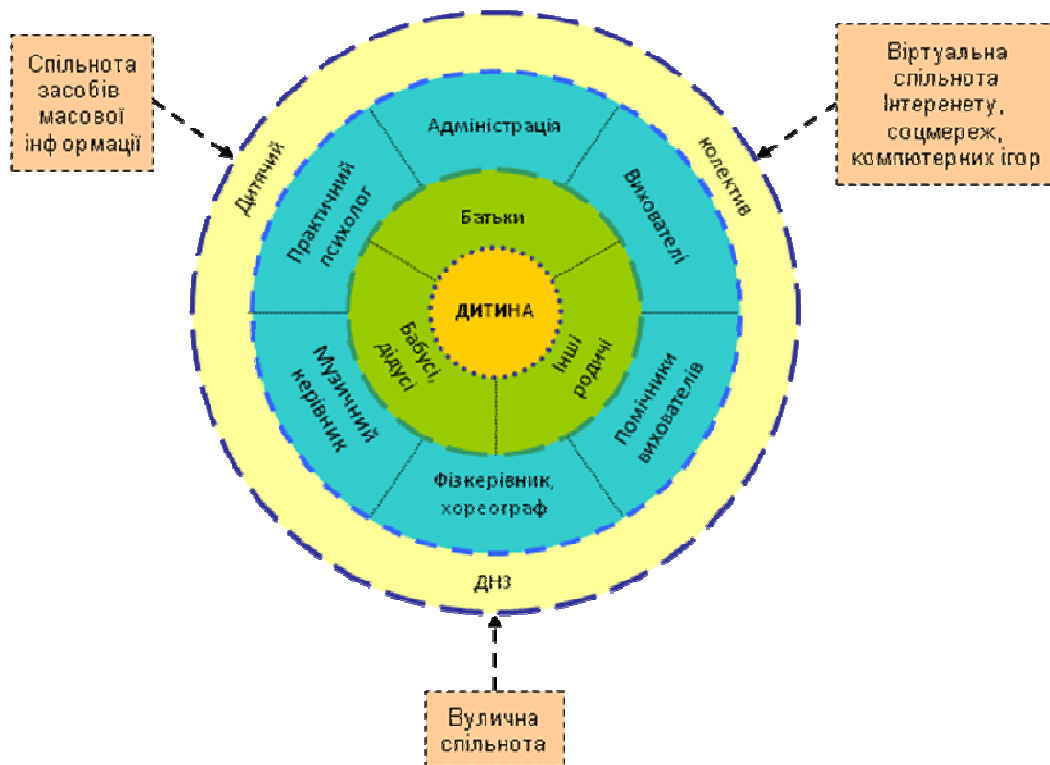


Рисунок 1 – Схема соціального оточення дитини дошкільного віку

У молодшому шкільному віці Учитель стає для Дитини більш значущою соціальною фігурою, ніж батьки, тому в наступній розробленій нами схемі (рисунок 2) педагогічну спільноту ми розташували ближче до Дитини, ніж батьківську і дитячу.

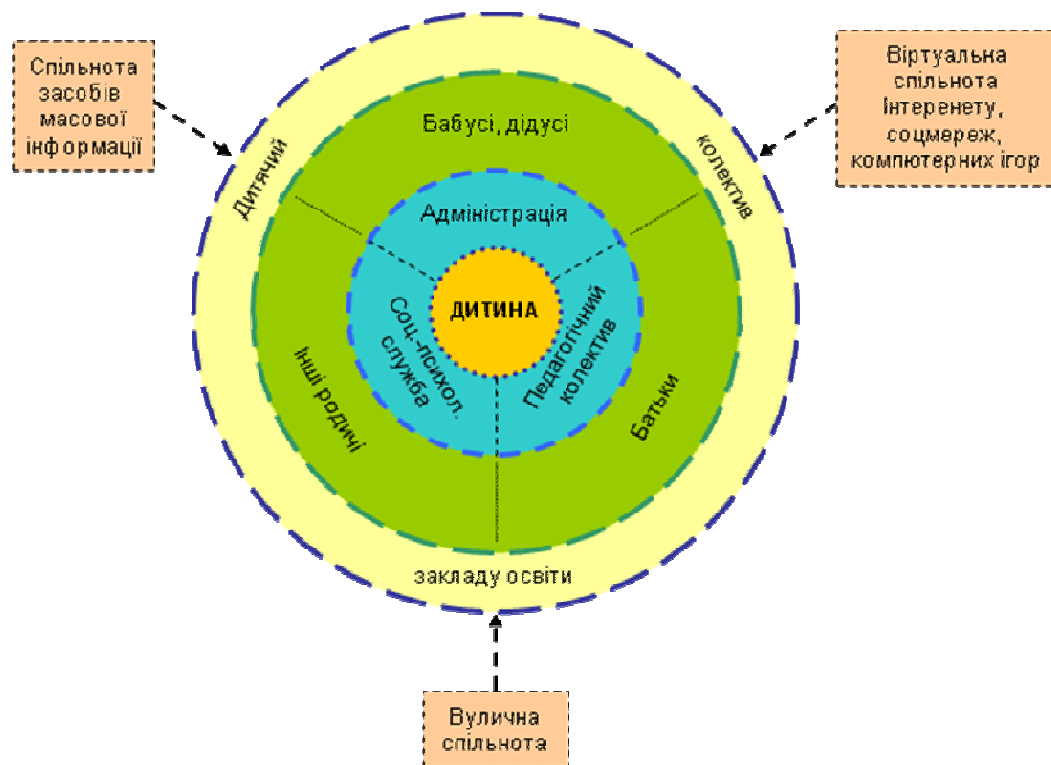


Рисунок 2 – Схема соціального оточення дитини молодшого шкільного віку

У молодшому шкільному віці дитина, хоча й перебуває безпосередньо в учнівській (дитячій) спільноті, але Вчитель як представник педагогічної спільноти є для неї більш значущою соціальною фігурою ніж однолітки. У підлітковому віці це співвідношення змінюється – учнівська спільнота стає для дитини більш значущою, ніж педагогічна (рисунок 3).



Рисунок 3 – Схема соціального оточення дитини середнього і старшого шкільного віку

Педагогічна спільнота (педагогічний колектив закладу освіти) є неоднорідною. У ній є три основні соціальні підсистеми (рисунок 4):

- 1) адміністративно-організаційна (директор, науково-методична рада, педагогічна рада закладу освіти);
- 2) учительська (учительський колектив закладу освіти);
- 3) соціально-психологічна (соціальні педагоги та психологи соціально-психологічної служби закладу освіти). Вони перебувають у певних ієрархічних стосунках між собою.

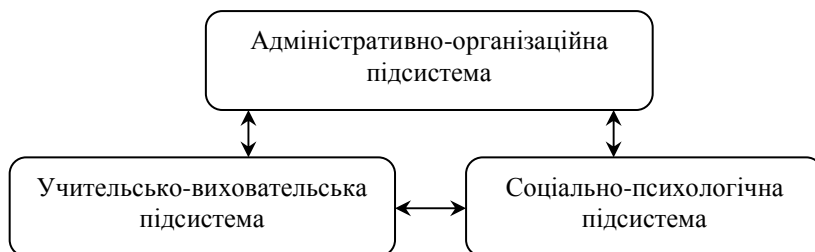


Рисунок 4 – Основні підсистеми педагогічної спільноти

Адміністративно-організаційна підсистема також має свою внутрішню структуру та ієрархію (рисунок 5).

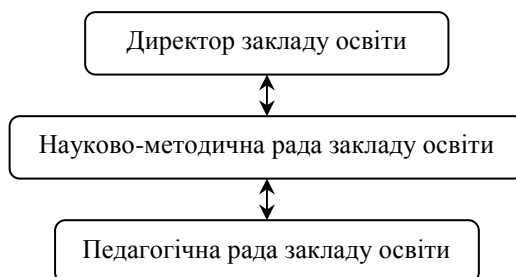


Рисунок 5 – Структура та ієрархія адміністративно-організаційної підсистеми педагогічної спільноти

Адміністративно-організаційна підсистема перебуває також у ієрархічних стосунках із адміністративно-організаційними та науковими суб'єктами поза закладом освіти, такими як:

- Міністерство освіти і науки України;
- Інститут модернізації змісту освіти МОН України;
- Наукові керівники, керівник проекту, наукові консультанти.

Завдяки своїй більшій організаційній структурованості та спеціальній професійній підготовці педагогічна спільнота виконує провідну роль у здійсненні особистісно-зорієнтованої освіти на засадах гуманної педагогіки.

Батьківська спільнота також відіграє важливу роль у житті закладу освіти і в освітньому процесі зокрема. Вона, перебуваючи у тісних соціальних стосунках із дітьми та педагогами, може як сприяти, так і заважати освітньому процесу. Батьківська спільнота є найбільш соціально гетерогенною за віковими і професійними характеристиками порівняно з дитячою та педагогічною. В батьківській спільноті, звичайно, також є своя ієрархія взаємостосунків. Вона зумовлена родинними традиціями і особистісними особливостями членів сім'ї (родини), а тому є дуже різноманітною і мінливою на відміну від чіткої і стабільної ієрархії стосунків у педагогічній спільноті, яка зумовлена посадовими обов'язками і рівнем відповідальності за організацію освітнього процесу.

Загалом, система ієрархічних стосунків суб'єктів особистісно-зорієнтованої освіти на засадах гуманної педагогіки в закладі освіти в рамках нашої експериментально-дослідної роботи зображена на рисунку 6.



Рисунок 6 – Ієрархічні стосунки суб'єктів особистісно-зорієнтованої освіти на засадах гуманної педагогіки у закладі освіти в рамках дослідно-експериментальної роботи

Звичайно, крім стосунків із батьківською, педагогічною і дитячою (учнівською) спільнотами Дитина перебуває ще у певних стосунках із іншими спільнотами, що її оточують (див. рисунки 1, 2, 3), як то:

- вулична спільнота (діти, підлітки, юнаки й дорослі люди, з якими Дитина контактує за межами своєї родини та закладу освіти);
- спільнота засобів масової інформації (телебачення, радіомовлення, газети, журнали, рекламні вуличні публікації тощо);
- віртуальна спільнота у віртуальному світі (Інтернет, соціальні мережі, комп'ютерні програми та ігри, тощо).

Зрозуміло, що всі ці щойно вказані спільноти також досить сильно впливають на Дитину, але ми не включаємо їх до соціальної групи, експериментальне моделювання якої ми здійснюємо у нашому дослідженні, тому що:

1) включення їх у структуру експерименту (спроба їх контролювати і облагороджувати) призведе до надмірного розпорошення зусиль і невиправданої витрати часу (щось на зразок «боротьби із вітряками», оскільки наші особисті можливості моделюючого впливу на ці соціальні спільноти є дуже і дуже обмеженими;

2) враховуючи сформульований С. Л. Рубінштейном у його праці «Буття і свідомість» (1957) всезагальний принцип детермінізму, згідно якого: «зовнішні причини діють тільки через внутрішні умови того, на кого або на що ці зовнішні впливи здійснюються» (Психологія: словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. М., 1990., с. 347), ми вважаємо недоцільним намагатися контролювати і якимось чином впливати на всі інші соціальні спільноти, які оточують дитину за межами родинного і педагогічного середовища. Більш доцільним, на нашу думку, є сприяння створенню у внутрішньому світі Дитини таких умов, за яких вона виробила б у себе здатність розпізнавати благородні та неблагородні прояви з боку інших людей, і виробила б у своїй свідомості своєрідний імунітет до тих впливів зовнішнього світу, що суперечать благородності й гуманності.

Висновки:

1) педагогічний колектив закладу освіти, діти (учні) та батьки учнів є суб'єктами особистісно-зорієнтованої освіти на засадах гуманної педагогіки; в умовах освітнього процесу вони взаємодіють між собою і перебувають у певних стосунках;

2) батьківська спільнота є найбільш гетерогенною за віковими і професійними характеристиками, а педагогічна спільнота, на відміну від дитячої і батьківської спільнот, є найбільш структурованою і має чітку ієрархію професійних стосунків між її соціальними підсистемами (учительсько-виховательською, соціально-психологічною і адміністративно-організаційною);

3) завдяки своїй більшій організованості і спеціальній професійній підготовці педагогічна спільнота виконує провідну роль в організації особистісно-зорієнтованої освіти на засадах гуманної педагогіки;

4) також на дітей досить сильно впливають вулична спільнота, спільнота засобів масової інформації, віртуальна спільнота, пов'язана з сучасними комп'ютерними технологіями, але ці спільноти неможливо контролювати і моделювати в рамках дослідно-експериментальної роботи, тому вони не включені в експериментальну роботу і не розглядаються як суб'єкти особистісно-зорієнтованої освіти на засадах гуманної педагогіки;

5) замість того, щоб намагатися контролювати спільноти, які перебувають за межами закладу освіти і родинного середовища, більш доцільно сприяти виробленню у дітей здатності розпізнавати благородні та неблагородні прояви з боку інших людей та протистояти тим впливам зовнішнього світу, що суперечать благородності й гуманності.

Кулешова О. В.

Хмельницький національний університет

РОЗВИТОК МЕТОДОЛОГІЧНОЇ РЕФЛЕКСІЇ У СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

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

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

Тривалий час рефлексивний компонент в науково-дослідницькій роботі та педагогічній практиці достатньо не використовувався. Це було обумовлено орієнтацією педагога на зовнішній контроль та неможливість щонайменшого відхилення від змісту навчальної програми, плану, тлумачення педагогічної теорії, проте від вчителя постійно вимагалось удосконалення педагогічного процесу. Критичний аналіз педагогічної діяльності та самоаналіз діяльності педагога не заохочувались. Вважалось, що рефлексія сприяє зайвій критичності та відволікає від рішення важливих педагогічних задач (пов'язаних, переважно, з інтенсифікацією праці педагога та учня). Проте, зміни, що відбуваються в системі педагогічного знання та освіти, виявили нагальну необхідність в новому поколінні вчителів, які здатні усвідомлювати педагогічну теорію та практику, свою діяльність в обох сферах та її результати, а також – в професійній перепідготовці

вчителів, що вже працюють. Про це свідчать факти звернення багатьох дослідників до проблеми рефлексії в психолого-педагогічному дослідженні: до проблеми місця і ролі методологічної рефлексії в науково-дослідницькій роботі педагога звертаються в своїх працях Г. Щедровицький, С. Матюшко, В. Супрун, М. Ярошевський; методологічну рефлексію як важливий компонент змісту професійного навчання проаналізовано в працях І. Ільєсова та І. Можаровського; місце методологічної рефлексії як професійної якості педагога-дослідника розглянуто в дослідженнях В. Сластьоніна та Л. Подимової; В. О. Кутьєв, Я. Турбовской та інші презентують методологічну рефлексію як аналітико-ретроспективний етап в розвитку педагогіки.

Аналіз психолого-педагогічної літератури демонструє, що методологічна рефлексія розглядається в більшості випадків фрагментарно, як складова частина іншого питання, зокрема, формування дослідницької та методологічної культури вчителя, кваліфікаційного зростання педагога, удосконалення педагогічної майстерності (Сластьонін В. А., 2000). В сучасних дослідженнях знайшли своє відображення питання ролі рефлексії в діяльності вчителя, рефлексивного управління педагогічним процесом (в тому числі його наукової складової). Автори досліджень, що розглядають рефлексію в педагогічній теорії, практиці, науково-дослідницькій роботі, минають стороною проблему навчання студентів педагогічних спеціальностей методологічній рефлексії в процесі аудиторної та позааудиторної роботи, дослідницькій діяльності, педагогічній практиці.

В зарубіжній педагогіці та психології питання формування та розвитку рефлексивних здібностей студентів досліджене значно глибше. Там вивчаються умови, які впливають на розвиток рефлексивних здібностей, аналізуються методи навчання в розвитку рефлексивності мислення студентів, групують методи рефлексивного розвитку студентів. Але не зважаючи на це, всі розробки вимагають конкретизації, адаптації до сучасної української системи підготовки вчителя. Практика та наші власні спостереження свідчать, що рівень підготовки випускників педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів не відповідає вимогам сучасної школи. Вивчення діяльності студентів під час педагогічної практики виявило, що в їх підготовці наявна одноманітна організація діяльності, перевага стандартів в моделюванні навчального процесу, дії за шаблоном. Розв'язання проблем і питань, що виникають в педагогічній практиці, відбувається в більшості випадків на інтуїтивному рівні, відсутнє наукове усвідомлення навчально-виховного процесу; дослідження цих проблем має фрагментарний характер і на практиці не ефективне.

Науковці І. Ільєсов та І. Можаровський під час проведення наукового пошуку в сфері підготовки майбутніх педагогів зауважили, що якщо студенти зустрічаються з завданнями, що виходять за межі засвоєних конкретних розпоряджень і зразків науково-дослідницької та науково-практичної роботи, вони діють у відповідності не з нормами, а керуються способами пізнавальної діяльності, що складаються стихійно на підставі узагальнень та принципів, які властиві буденній свідомості (Ільєсов І. І., 1995). Особистісним механізмом, що систематизує норми наукового мислення студентів і дає можливість ефективно виконувати пізнавальну діяльність, є методологічна рефлексія.

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

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

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що методологічна рефлексія є одним з провідних факторів ефективності дослідницької діяльності педагога, так як вона забезпечує аналіз та корекцію дослідження, адекватне визначення мети та завдань, без чого неможливо результативно здійснювати науково-педагогічний пошук. Повноцінне здійснення дослідницької діяльності передбачає реалізацію всіх її структурних компонентів: формулювання проблеми, постановка мети та завдань дослідження, виділення предмету, об'єктне дослідження, формування гіпотези, методологічної бази дослідження, вибір методів дослідження. На кожному етапі дослідження необхідні аналіз, контроль, оцінка та, в разі необхідності, корекція дослідницької діяльності. І, якщо педагог-дослідник ігнорує або неповноцінно використовує один з компонентів рефлексивної діяльності, відбувається деформація дослідження, зростає ймовірність вибору хибного шляху та тупикової ситуації. Непомітно для дослідника спотворюється реальність проектування майбутньої дослідницької діяльності, так як науково-педагогічний пошук як діяльність являє собою цілеспрямовану систему поетапного вивчення, де перехід до наступного етапу відбувається з урахуванням рефлексивного аналізу попереднього. Крім того, методологічна рефлексія, яка є основою успішності здійснення науково-дослідницької роботи, опосередковано впливає на професійно-кваліфікаційне зростання вчителя, який без елементів дослідницької діяльності приречений на репродукцію (Краєвський В. В., 1994).

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

На основі здійсненого аналізу ми можемо припустити, що розвиток методологічної рефлексії буде успішним, якщо:

- 1) методологічна рефлексія студентів буде цілеспрямовано формуватися в системі підготовки спеціалістів педагогічних спеціальностей;
- 2) буде використовуватись спеціальна модель навчання студентів методологічної рефлексії;
- 3) основою моделі навчання студентів методологічної рефлексії буде особистісно-орієнтований, діяльнісний та системний підходи;
- 4) процес навчання методологічної рефлексії студентів буде реалізовуватись за допомогою проблемного навчання в рамках зазначеної моделі.

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

Ладияк Н. Б.

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ, ПЕДАГОГІЧНИЙ ТА МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТИ

Постановка проблеми. Одним із важливих компонентів професійної компетентності майбутнього фахівця будь-якої галузі є інформаційна компетентність. Глумачення цього поняття в сучасних дослідженнях не тожді з огляду на аспекти, у яких вивчається інформаційна компетентність. Науковці послуговуються різними термінами на її позначення: компетентність, компетенція, інформаційно-комунікативна компетентність, інформаційна грамотність, інформаційна культура особистості. Інформаційну компетентність дослідники вважають складником професійної (Б. Гершунський, О. Кизик, Н. Насирова) або ж загалом визначають її як основну компетентність особистості (А. Ахаян, С. Брандт, В. Кремень, Г. Почепцов). Формування інформаційної компетентності майбутнього фахівця з педагогічного й методичного погляду

вивчають Н. Гендіна, Е. Гусинський, А. Зав'ялов, О. Зайцева, Ю. Зубова, І. Когут, Є. Полат, А. Хуторський та ін. Ця проблема досі є актуальною, оскільки інформатизація сучасного суспільства відбувається активно, а майбутні фахівці повинні мати не лише знання з основ інформатики та інформаційних технологій, а й набути навичок практичного застосування їх у професійній діяльності.

Мета дослідження – розглянути основні аспекти вивчення поняття «інформаційна компетентність» у сучасній психології, педагогіці та методиці викладання, схарактеризувати інформаційну компетентність як структурний компонент професійної компетентності майбутнього фахівця (на прикладі спеціальності «035 Філологія. Українська мова та література»).

Виклад основного матеріалу. З погляду психології компетентність загалом – якісна характеристика суб'єкта, якої він набув під час навчання (поінформованість, обізнаність, авторитетність, професійні знання та вміння) та яка в процесі самостійної діяльності трансформується у професіоналізм (Психологічний словник, 2007). За тлумаченням британського психолога Дж. Равена, компетентність є специфічною здібністю, необхідною для «ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній галузі», що містить «взв'язок спеціальні знання, специфічні предметні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за власні дії» (Равен Дж., 1999). Інформаційна компетентність пов'язана з поняттям «інформаційної культури особистості», яка є сукупністю інформаційного світогляду та системою знань, що визначають цілеспрямовану самостійну діяльність, яка забезпечує індивідуальні інформаційні потреби особистості з використанням інформаційних технологій. Вона є не лише «важливим чинником успішної професійної діяльності, а й соціальної захищеності особистості в інформаційному суспільстві» (Психологічний словник, 2007). Отож фахівці у галузі психології досліджують, як формується цей інформаційний світогляд, як саме інформаційна компетентність стає «інтегративною якістю особистості».

Психологічний аспект вивчення інформаційної компетентності має безпосередній зв'язок з педагогічним та методичним: як зазначає П. Беспалов, ця компетентність становить інтегральну характеристику особистості, яка передбачає мотивацію до засвоєння відповідних знань, здатність до вирішення завдань у навчальній і професійній діяльності за допомогою комп'ютерної техніки та володіння прийомами комп'ютерного мислення (Беспалов П., 2003). О. Зайцева розглядає це поняття як складне індивідуально-психологічне утворення, яке сформоване поєднанням теоретичних знань і практичних умінь у галузі інноваційних технологій та певного набору особистісних якостей (Зайцева О., 2002). О. Крайнова тлумачить інформаційну компетентність у розрізі педагогіки та психології як інтегральну характеристику особистості, яка виявляється в її здатності «реалізувати свій потенціал (знання, вміння, досвід, особистісні якості), готовності до саморозвитку, прояву ініціативи в галузі інформаційних технологій для успішної професійної діяльності, а також усвідомлення особистої відповідальності за дотримання норм і правил ергономічної безпеки з метою збереження здоров'я та підвищення ефективності діяльності» (Крайнова О., 2007). Т. Лаврухіна обґрунтовує поняття інформаційної компетентності як здатність особистості орієнтуватися в потоці інформації, вміння працювати з різними видами інформації, здійснювати пошук та збереження необхідного матеріалу, класифікувати його, узагальнювати й критично до нього ставитися, відповідно на основі здобутих знань вирішувати будь-яку інформаційну проблему, пов'язану з професійною діяльністю. Дослідниця вважає складниками інформаційної компетентності майбутніх фахівців, зокрема практичних психологів, психологічну майстерність, комунікативну компетентність, володіння інформаційними технологіями, інноваційну діяльність (Лаврухіна Т., 2016).

Інтегральна характеристика особистості, яка передбачає мотивацію до засвоєння відповідних знань, здатність до вирішення завдань у навчальній і професійній діяльності за допомогою комп'ютерної техніки та володіння прийомами комп'ютерного мислення.

У працях з педагогіки поняття інформаційної компетентності також не однозначне. Зокрема, одні науковці (Вітухновська А., 2013; Жданов С., 2003) до її визначальних ознак зараховують знання з інформатики як навчальної дисципліни; застосування комп'ютера як необхідного технічного засобу, наявність актуального освітнього або професійного завдання, у якому формується інформаційно-комунікаційна компетентність. Інші (Спірін О., 2009) розрізняють терміни «інформаційна компетентність» та «інформаційно-комунікативно-технологічна компетентність» (ІК-компетентність), вважаючи останню підтвердженою здатністю особистості «використовувати на практиці інформаційно-комунікаційні технології для

задоволення власних індивідуальних потреб і вирішення суспільно значущих, зокрема й професійних, завдань у певній предметній галузі» (Спірін О., 2009).

У структурі інформаційної компетентності як педагогічній категорії дослідниця С. Трішина визначає, з-поміж інших, такі складники: 1) когнітивний (опрацювання інформації на основі мікрокогнітивних актів); 2) ціннісно-мотиваційний (створення сприятливих умов для формування системи цінностей індивіда та виявлення міри його мотивації щодо роботи, життя загалом); 3) технологічний (єднання особливостей засобів інформаційних технологій пошуку, переробки та зберігання інформації, а також виявлення, створення та прогнозування можливих технологічних етапів переробки інформаційних потоків; технологічні навички та уміння роботи з інформаційними потоками); 4) комунікативний (знання, розуміння, застосування природних і формальних мов та інших видів знакових систем, технічних засобів комунікацій у процесі передавання інформації від однієї людини до іншої за допомогою вербальних і невербальних засобів спілкування); 5) рефлексивний (усвідомлення власного рівня саморегуляції особистості, за якого «життєва функція самосвідомості сприяє розширенню самореалізації та самокеруванню поведінки особистості» (Трішина С., 2005).

Зауважимо, що інформаційна компетентність майбутнього фахівця будь-якої галузі охоплює не лише певну систему знань, умінь та навичок, яких студенти набули під час вивчення сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), вона становить здатність орієнтуватися в сучасному інформаційному просторі, готовність до використання ІКТ під час «відбору та створення адекватних програмних педагогічних засобів для виконання майбутньої діяльності, її вдосконалення, а також для власного розвитку й самореалізації» (Язиніна Н., 2010).

Однак, у межах нашого дослідження доречним вважаємо не узагальнене інтерпретування поняття «інформаційна компетентність», а проєкцію його на майбутню професійну діяльність студентів-філологів. Погоджуємося з твердженням Н. Язиніної про інформаційну компетентність (ІК) майбутніх фахівців, зокрема й у галузі філології, як інтегративну особистісно-діяльнісну властивість, яка поєднує в собі сукупність знань, умінь, навичок, способи діяльності, суб'єктивний досвід, пізнавальну і соціальну мотивацію, індивідуально-особистісні характеристики (Язиніна Н., 2010), а також здатність застосовувати ІКТ під час навчання філологічних дисциплін, здійснення самостійних наукових досліджень з лінгвістики та літературознавства. Оскільки для студентів-філологів інформатика не фаховий предмет, тому для них важливо мати сформовану компетентність у застосуванні ІКТ.

Зокрема, для студентів спеціальності 035 Філологія (Українська мова і література) навчальним планом передбачене вивчення дисципліни «Формування інформаційної компетентності філолога», мета якої – формувати вміння застосовувати ІКТ у професійній діяльності майбутніх фахівців у галузі філології, а також використовувати їх як засіб професійної самоосвіти й самовдосконалення. Передумовами для вивчення дисципліни є знання основних понять інформатики, сучасної української літературної мови, української літератури, первинні навички роботи із сучасними ІКТ. Програмні компетентності навчання полягають у здатності вирішувати фахові завдання на засадах інформаційної культури із застосуванням ІКТ та з урахуванням основних вимог інформаційної безпеки; застосовувати набуті знання в практичних ситуаціях, у науково-дослідній діяльності в галузі теорії та історії досліджуваної мови та літератури (української), а також в усній, письмовій та електронній комунікації; володіння навичками участі в розробці та реалізації проекту засобами ІКТ в науковій галузі.

Відповідно окреслено тематику лекційних занять: «Інформація та інформаційні технології», «Лінгвістичні бази даних», «Комп'ютерні лінгвістичні системи», «Інтернет-технології в процесі пошуку, збереження та обміну інформацією». Значний обсяг лабораторних занять дає змогу конкретизувати знання не лише основних понять інформатики, а й елементів комп'ютерної лексики, зокрема штучного інтелекту, лінгвістичних баз даних, автоматичного морфологічного аналізу тексту, автоматичного синтаксичного аналізу тексту, систем комп'ютерного перекладу, формувати навички роботи з лінгвістичними програмними продуктами, а також створювати нескладні моделі лінгвістичних систем та баз даних. Навчання здійснюється із застосуванням ПК, модульного об'єктно-орієнтованого динамічного навчального середовища Moodle (<https://moodle.kpnu.edu.ua>), у якому розміщено завдання, а також студенти мають змогу надіслати виконані роботи та отримати відповідну оцінку, рекомендації щодо вдосконалення власних моделей. Окрім того, вони послуговуються ресурсами Інтернету: матеріалами лінгвістичних порталів Mova.info (<http://www.mova.info>), УМІФ (<https://www.ulif.org.ua>), де розміщено комп'ютерні словники, онлайнконкордансом повного зібрання творів Григорія

Сковороди (<http://www.artsrn.ualberta.ca/skovoroda/>), електронним репозитарієм Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (<http://www.library.kpnu.edu.ua>) та ін. Після вивчення навчальної дисципліни студенти вмітимуть здійснювати пошук інформації за адресними, фактографічними й тематичними запитами в Інтернеті, генерувати нову інформацію з використанням різних джерел на основі ІКТ, працювати з вітчизняними і зарубіжними лінгвістичними програмними продуктами, дотримуватимуться правил мережевого етикету.

Висновки. Отже, незважаючи на відмінності в тлумаченні поняття «інформаційна компетентність» у сучасній науці – як якісної характеристики професійної діяльності, певного рівня знань, ступеня вдосконалення умінь фахівця – вона сьогодні є визначальним складником професійної компетентності. Її формування сприяє усебічному розвитку особистості майбутнього фахівця, філолога зокрема, самовдосконаленню, усвідомленню інформаційних процесів, а також здатності застосовувати набуті знання й уміння в навчанні, науковій діяльності, й загалом удосконалювати професійну майстерність.

Левко М. І.

Національна академія сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного

РОЛЬ АКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ФОРМУВАННІ ПОЛІТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ

Основний шлях формування політичної культури майбутніх офіцерів – це проблемний метод навчання. Тому особливого значення набуває розуміння феноменів «завдання» і «проблема» в професійній діяльності. Під завданням у професійній діяльності розуміється завдання, доручення, що вимагає виконання, питання, яке треба вирішити. Завдання завжди має на увазі вже наявну схему, алгоритм рішення, для її вирішення необхідно вибрати найбільш адекватний спосіб, методика, прийом серед вже напрацьованих способів, методик, прийомів, рекомендацій. Під проблемою розуміють ситуацію в професійній діяльності, що спочатку не має не лише готового способу вирішення (методики, алгоритму), а й аналогів в наявній професійній практиці. Тобто «проблема» як би виступає природною причиною виникнення потреби в професійній діяльності. Під час її виникнення необхідно припинити діяти (оскільки не зрозуміло, що треба робити, щоб досягти мети), вийти з «діяльності в простір рефлексії», виявити причини утруднення, критично віднестися до зробленого, переконструювати діяльність із тим, щоб знайти такий варіант її продовження, який забезпечить досягнення мети.

Застосування проблемного методу для формування політичної культури майбутніх офіцерів допускає активне застосування контекстного підходу, різних активних форм і методів навчання (Вербицький А., Ільїн Г., Кондратєва Л., Сорокіна Т. та ін.). У концентрованому вигляді контекстний підхід якнайповніше розкритий у наукових працях А. Вербицького (Вербицький А., 2001). Відповідно його точки зору, будь-яка професійна освіта підрозділяється на три періоди: навчальна діяльність академічного типу, квазіпрофесійна діяльність, навчально-професійна діяльність. Для кожного періоду характерні свої активні форми навчання.

У період навчальної діяльності академічного типу основними активними формами навчання є проблемні лекції і семінари, лабораторні і практичні роботи, імітаційне моделювання (цей період відповідає виділеному нами загальнонауковому етапу формування політичної культури майбутніх офіцерів). У процесі цього значущою є та обставина, що проблематика має викликати особистісне ставлення майбутніх офіцерів, бути цікава їм. Якщо цього немає, то діяльність може бути припинена і ніякій рефлексії утруднення, ніякого повернення в діяльність після рефлексії бути не може.

У період квазіпрофесійної діяльності (що відповідає загальнонауковому етапу формування політичної культури майбутніх офіцерів) провідними стають ігрові форми навчання (ділові, ролеві, імітаційні ігри), аналіз конкретних політичних ситуацій, спецкурси і спецсемінари. Саме такі форми, на думку більшості авторів, дозволяють наблизити майбутніх офіцерів до реальної професійної діяльності, навчити аналізувати її моделі, типові утруднення, рефлексувати власні практичні дії і мислення в модельних та ігрових ситуаціях.

Для навчально-професійної діяльності характерні різні практики, науково-дослідна робота курсантів і студентів, вивчення професійних модулів, спрямованих на вирішення типових для вибраної спеціальності службових завдань, виявлення типових утруднень, способів їх подолання,

курсове і дипломне проектування. Цей період відповідає кваліфікаційному періоду формування політичної культури майбутніх офіцерів, виділеному нами раніше.

Такий підхід, на наш погляд, дозволяє якнайповніше й адекватно здійснити підбір педагогічних методів, прийомів, засобів створення педагогічних умов, що сприяють формуванню політичної культури майбутніх офіцерів.

Спираючись на розглянутий вище досвід формування політичної культури майбутніх офіцерів, ми підбрали сукупність методів, прийомів, засобів створення педагогічних умов. У процесі цього необхідно відзначити важливу обставину. Більшість відібраних нами методів, прийомів, засобів, широко відомих і активно вживаних у педагогічній діяльності, сприяють створенню не якогось одного, а відразу декількох умов. Тому ми в дисертаційному дослідженні представляємо їх не за схемою «умова – метод, прийом, засіб», а навпаки, «метод, прийом, засіб – умова», що дає можливість виявити у кожного з них такі грані, властивості, котрі акцентовано відіграють суттєву роль в їх створенні.

Особливе місце в створенні педагогічних умов формування політичної культури майбутніх офіцерів ми відводимо «педагогічним ситуаціям». Вибираючи їх в якості «основних» прийомів створення умов, ми виходили з наявних у вітчизняній педагогічній науці класичних концепцій щодо формування (виховання, становлення, розвитку) особистісних якостей і утворень: інтеріоризації О. Леонтєва і генералізації С. Рубінштейна. Концепція інтеріоризації трактує формування як поступову «інтеріоризацію» образу поведінки в тій або іншій ситуації, перехід його у «внутрішній план» особистості, що припускає утворення адекватних умінь і мотивів поведінки. Згідно концепції генералізації, під впливом зовнішніх ситуацій виникає актуальний мотив, реакція, стан особистості, що виступає як «риса вдачі в її генезисі», яка згодом у повторенні та варіюванні ситуацій генералізується, тобто стає загальною, типовою. Іншими словами, яка б концепція не була прийнята, в основі формування особистісних утворень (а політична культура майбутніх офіцерів саме такою і є) лежить створення педагогічних ситуацій для прояву внутрішніх спонукань (мотивів, цілей, самооцінки) до усвідомлення їх майбутніми офіцерами та подальшого саморозвитку у вирішенні навчально-професійних завдань. Таку «ситуацію» Є. Крюкова описує поняттям особистісно розвивальної ситуації, що є деяким просторово-часовим континуумом людського буття, цілісною системою умов, що «запускає» механізм особистісного розвитку. На думку авторки, «ситуація є цілісне продукування, за допомогою якого здійснюється перехід від мети до реального результату» (Крюкова Є., 1999, с. 53).

Звернемо увагу на іншу обставину, що спонукала звернутися до «педагогічної ситуації» як найважливішого прийому створення педагогічних умов. Згідно акмеологічної концепції освіти дорослих, людина виступає як суб'єкт власного розвитку, включаючись у спільну діяльність з партнерами тієї спільності, що досить значуща для нього на тому або іншому етапі його життя. Ця спільна діяльність визначає «зміст», розподіл обов'язків, систему взаємних очікувань партнерів, тобто форму спільності, характерну для цієї спільності. Причому принцип спільної діяльності в цьому випадку має на увазі, що викладач організовує спільну діяльність з курсантом (студентом) на усіх основних етапах навчання, а останній активно бере участь у цій діяльності. Отже, системи взаємодій «викладач – курсант (студент)», «курсант (студент) – курсант (студент)», «курсант (студент) – навчальна група», «викладач – навчальна група» складають основу різних педагогічних ситуацій, у процесі яких і формується політична культура майбутніх офіцерів.

У формуальному експерименті застосовували такі типи педагогічних ситуацій взаємодії:

- ситуації ціннісно-сміслового вибору, спрямовані на усвідомлення курсантами і студентами особистісного сенсу вибраного ними напряму професійної освіти;
- орієнтовні ситуації, спрямовані на забезпечення прийняття курсантами і студентами діалогічної форми взаємодії;
- аналітичні ситуації, спрямовані на усвідомлення курсантами і студентами протиріч між вимогами до фахівця і реальними здібностями, наявними в них;
- ситуації критичного аналізу інформації, здібності висунути і обґрунтувати свій підхід до вирішення конкретних професійних проблем, що забезпечують стимулювання;
- ситуації оцінки, спрямовані на самопізнання, саморегуляцію курсантів і студентів через взаємодію в навчальній групі, на актуалізацію розвитку професійно-особистісних якостей;
- ситуації самопрезентації, що забезпечують вироблення і прояв індивідуального стилю професійної діяльності;
- ситуації експертизи через рольову взаємодію «експертів» із іншими учасниками ситуації, що розвивають уміння курсантів і студентів вставати на позицію іншого, розуміти його логіку;

- ситуації самореалізації в груповій науково-експериментальній діяльності;
- конструктивні ситуації, спрямовані на створення спільних проєктів професійної діяльності;
- корекційно-моделюючі ситуації, що сприяють осмисленню труднощів і протиріч в оволодінні особистісно необхідним комплексом професійних компетенцій.

Для створення педагогічних ситуацій викладачам, які беруть участь у формувальному експерименті, були дані такі рекомендації:

1) в якості «засобів» створення «ситуацій» застосовувати увесь комплекс компонентів педагогічного процесу – зміст навчальних дисциплін, методи, форми, засоби, соціальне середовище в навчальній групі, взаємодії і взаємовідносини суб'єктів і т. д.;

2) низку засобів для створення тієї або іншої умови може відводитися домінуюча роль;

3) «ситуації» мають в основному носити професійно-орієнтований характер, виходити з реальних умов майбутньої професійної діяльності;

4) відібрані для створення ситуацій «засоби» повинні мати широкі можливості дії на особистість майбутнього офіцера, активізувати всі функції їхньої політичної культури.

Формувальний експеримент показав, що рекомендовані педагогічні ситуації взаємодії сприяють:

- підвищенню рівня інтенціональної активності курсантів і студентів, посиленню бажання брати активну участь у спільній із викладачем діяльності;

- усвідомленню власної суб'єктності, підвищенню рівня аналітичної активності;

- розвитку емоційно-ціннісної активності, здатності до розкріпачення в ситуації взаємодії;

- усвідомленню курсантами і студентами самих себе, об'єктивізації оцінки своїх здібностей, можливостей в оволодінні професією, виробленню реального плану саморозвитку і самовдосконалення;

- залученню курсантів і студентів до системи професійних цінностей, що відображають багатство загальнолюдської культури, формуванню потреби в цих цінностях;

- розвитку природних завдатків і творчого потенціалу кожного курсанта і студента, реалізації їхньої схильності і здібностей у різноманітних сферах професійної діяльності та спілкування;

- підходу до навчання з оптимістичною гіпотезою, розвитку внутрішньої свободи курсантів і студентів, здатності до об'єктивної самооцінки і саморегуляції поведінки.

Більше того, створення цих «ситуацій» міняє ставлення викладачів до курсантів і студентів, сприяє посиленню уваги до їх внутрішнього духовного світу, визнанню особистості кожного з них вищою соціальною цінністю; розвивають уміння викладачів поставити себе на місце курсантів (студентів), зрозуміти мету і мотиви їхньої діяльності, тобто і їх самих, що дає змогу в певній мірі ефективніше прогнозувати й управляти навчальною діяльністю курсантів і студентів; дозволяє уважно стежити за їхнім розумовим процесом, бути готовим зробити підтримку і допомогу; здійснювати безперервний аналіз своєї діяльності як викладача, що управляє пізнавальною діяльністю і вихованням курсантів (студентів).

Отже, застосування активних методів навчання сприяло створенню виокремлених нами педагогічних умов на усіх етапах формування політичної культури майбутніх офіцерів.

Лопушинська Т. О.

Хмельницьке навчально-виховне об'єднання № 28

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ЖІНОЧИХ ПСИХОСОМАТИЧНИХ РОЗЛАДІВ

Ставлення жінки до власної сексуальності, її переконання, настановлення та внутрішні обмеження щодо себе та своєї поведінки у соціумі, чоловіків та взаємин з ними, своєї ролі матері – все це, та багато інших факторів, впливає на стан її здоров'я. Неприйняття жінкою себе, порушення балансу та гармонії в її житті впливає на взаємини з партнерами, рідними, друзями та не рідко провокує розвиток психосоматичних захворювань.

Вперше термін «психосоматичний» було введено в 1818 році. Його винайшов та застосував у своїй науковій роботі з медицини німецький лікар-психіатр з Лейпцигу Й. Хайнрот

(Хайнрот Й., 2002). Однак до загальноприйнятого наукового лікарського лексикону термін «психосоматика» увійшов лише через сто років.

Психосоматичний напрямок – це підхід, який вивчає різноманіття причин, які сприяють виникненню хвороби. У зв'язку з цим існує велика варіативність методів роботи з проблемою.

Психосоматичний розлад – це порушення функцій внутрішніх органів та систем, виникнення та розвиток яких більшою мірою пов'язані з нервово-психічними факторами, переживанням гострої або хронічної травми, специфічними особливостями емоційного реагування особистості.

Існує достатньо велика кількість теорій та моделей виникнення психосоматичних захворювань та способів їх класифікації. Серед них психоаналітичні концепції: З. Фрейд, В. Бройтигам; теорія специфічного психодинамічного конфлікту Ф. Александера; концепція алекситимії – нездатності до емоційного резонансу; нейрофізіологічний напрямок: К. Анохін, Ю. Губачов, С. Судаков; концепція ворожості Т. Сміта, Р. Грейвса.

Аналіз зазначених концепцій показує, що неможливо виокремити специфічні психічні або фізіологічні констеляції, які б охоплювали весь спектр проявів при конкретному захворюванні, але соціальна дезадаптація – це основна причина виникнення психосоматичної патології.

Психосоматика – це фізичні розлади через психологічні причини, а саме вплив психічного стану людини на стан внутрішніх органів. Тобто, психосоматика – це реакція тіла людини на її психоемоційний стан. Це біль та страждання душі, які не знайшли іншого виходу як через тілесні прояви.

Механізм формування психосоматичних захворювань починається із наявності непрожитого емоційного болю, який «спускається» у підсвідомість людини. Там він ущільнюється, нашаровується і призводить до виникнення блоку в енергетичному тілі. Після цього на рівні фізичного тіла людини виникає м'язовий спазм, який призводить до виникнення психосоматичних розладів.

Жіночі захворювання – це хвороби жіночої репродуктивної системи. Важливими моментами передумов їх виникнення є те, як жінка ставиться до себе, свого тіла та своєї сексуальності, її внутрішні обмеження щодо себе, чоловіків, своїх соціальних ролей. Все це, у сукупності, впливає на стан її здоров'я. Жіночі захворювання, як і будь-які інші, можуть викликатися різноманітними стресами та потрясіннями, неспокоєм, тривожністю, невпевненістю, самозвинувачуваннями та іншими неприємними емоціями. І коли природні потреби жінки та її негативний життєвий досвід починають конкурувати між собою, розвивається внутрішній конфлікт, на основі якого починає формуватися психосоматика.

Причини кожного жіночого захворювання унікальні. Не зважаючи на це, можна виділити загальні патерни, які характерні для певних хворобливих станів.

Серед основних причин виникнення психосоматичних розладів у жінок можна виокремити:

- проблеми взаємин із собою, прийняттям свого тіла, нелюбов до себе;
- підсвідоме переконання в тому, що заняття сексом це гріх, невміння отримувати задоволення від цього процесу, небажання ним зайнятися з коханим чоловіком;
- злість та образа на чоловіка, як правило, викликані досвідом у минулому, або передані матір'ю у процесі виховання дівчинки;
- психологічна травма, викликана зрадою, розлученням, невдалим сексуальним досвідом;
- недовіра до чоловіка, особливо якщо жінка знаходиться у стосунках із нелюбимим чоловіком;
- придушення своїх жіночих потреб;
- страх мати дітей та настановлення, які були засвоєні у ранньому віці відносно жіночності та взаємин із чоловіками (Александр Ф., 2002).

Кожен жіночий орган несе в собі символіку, певне значення для її способу життя, здоров'я та всього тіла:

– Статеві органи – це робота над своєю красою. Проблеми у даній сфері свідчать про те, що жінка вважає себе недостатньо гарною та не бачить сенсу в тому, щоб займатися собою.

– Матка – місце творчості. Якщо жінка не любить себе, але вимагає любові від чоловіка, дітей, цей орган починає страждати.

– Шийка матки – символ жінки як матері. Хворобливі прояви виникають через незадоволення сексуальним життям та схильність до маніпулювань чоловіками за допомогою сексу.

– Яєчники – місце, де створюється життя, чоловіча частина в жінці та її ставлення до протилежної статі. Негативні органічні прояви виникають через проблеми у взаєминах із чоловіком, ставленні до інших чоловіків.

– Жіночі груди – символ любові, яку віддає жінка. Хворобливі відчуття в цих частинах жіночого тіла свідчать про їх використання у суто корисливих цілях (Александр Ф., 2002; Бурбо Л., 2015; Пезешкіан Н., 2006).

– Волосся є символом жіночої енергії, жіночності та інтуїції. Відкидання жінкою своїх унікальних якостей, небажання їх приймати та проявляти провокує проблеми з ним (Пезешкіан Н., 2006).

– Целюліт виникає через блокування творчих здібностей, стримування себе, недовіру до себе. Жінка надто серйозно ставиться до того, що думають про неї інші та легко піддається чужому впливу.

– Зайва вага свідчить про надчутливість та важкість об'єктивно оцінити себе, страх та потребу в захисті (Бурбо Л., 2015).

Всі пережиті душевні травми знаходять своє відображення в органах, що поступово може стати причиною хворобливих відчуттів.

Можна виділити наступні жіночі стани, які сприяють виникненню не лише проявів жіночої психосоматики, але й психосоматичних хвороб:

– Синдром дезорієнтації, за якого жінці важко розібратися у своїх почуттях, бажаннях та цілях.

– Стан нереалізованості, коли довгий час вона не може досягти бажаного. В цьому стані у жінки виникає внутрішній конфлікт, викликаний її нереалізованістю у певній сфері.

– Синдром спустошеності, який проявляється у відчутті, що більше жінку нічого не радує і те, що приносило їй задоволення, перестало наповнювати життя сенсом.

– Синдром втоми. Перебуваючи у зазначеному стані жінка відчуває підвищену дратівливість, свідомо або підсвідомо уникає взаємин із рідними та близькими.

– Синдром невпевненості проявляється у відчутті особливої важкості прийняття рішень, коли мова йде не про важливі доленосні події, а навіть про звичні життєві ситуації.

– Синдром тривожності та страху, обумовлений впливом на жінку її мами, яка здійснює гіперопіку, або поява страху перед певною життєвою подією: переїзд, нова робота, зміна звичного кола спілкування, знайомство з майбутніми родичами, пологи.

– Почуття провини знаходить свій вияв у тому, що жінка постійно звинувачує себе через будь-які події, які трапилися із нею або її сім'єю та близькими (Павленко Т., 2017).

Варто зауважити, що освіта в Україні має жіноче обличчя. 81 % вчителів середньої і старшої шкіл – це жінки. Такі дані 2018-2019 навчального року наводить Інститут освітньої аналітики. У початковій школі – це переконаливі 99 % (Головіна О., 2018).

Такий стан речей обумовлює надзвичайно високі жіночі психосоматичні ризики у зазначеній сфері, що пов'язано із гендерною моделлю професійної діяльності працівників освіти.

Отже, існує прямий та тісний взаємозв'язок між фізичним здоров'ям тіла та емоційним станом. Знаходячись у рівновазі жінка інтуїтивно починає робити правильний вибір та прагнути утримувати цей внутрішній емоційний баланс, що, у свою чергу, сприяє формуванню її фізичного благополуччя. Оскільки, ніщо у світі не існує як окремо взятий об'єкт, то основне покликання жінки – знаходитися у гармонії із собою, приймати себе в усіх аспектах свого ества та бути здоровою.

Лялюк Г. М.

Львівський державний університет внутрішніх справ

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ДО ОПІКУНСЬКО-ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНОЇ ПАРАДИГМИ ОСВІТИ

Проблема сирітства для українського суспільства має сьогодні державне значення та потребує від педагогічної науки нової філософії, нових, нестандартних підходів до опіки та виховання дітей-сиріт. Визнання Україною сім'ї як пріоритетної форми влаштування дітей-сиріт, на жаль, тільки частково вирішило проблеми сирітства, через нерозвиненість сімейних форм опіки в нашій країні значна кількість дітей цієї категорії продовжує виховуватись в дитячих будинках та інтернатах. Тому зростає необхідність підготовки майбутніх фахівців до професійної опікунсько-виховної діяльності.

Соціально-політичні, економічні зміни, які відбуваються в сучасному українському суспільстві детермінують зміни стратегії підготовки соціально-педагогічних кадрів, а згодом і

підвищення їх кваліфікації. Проблему професійної підготовки майбутнього соціального працівника й соціального педагога, зокрема, досліджували (С. Архипова, О. Безпалько, І. Зверева, А. Капська, В. Леонова, В. Оржеховська, В. Поліщук, В. Сластьонін, С. Харченко). Розгляд різних аспектів власне процесу професійної соціально-педагогічної підготовки здійснено (В. Багрій, Л. Боднар, О. Коваль, І. Курляк), проблеми професійно-особистісного становлення майбутнього фахівця висвітлено у працях (О. Гура, І. Козич, Л. Литовченко, О. Москалюк, О. Пономаренко, Т. Спіріна). Разом із тим, недостатньо, на нашу думку, окреслено теоретичні основи та прикладні аспекти підготовки майбутніх фахівців до опікунсько-виховної діяльності.

Опікунсько-виховну діяльність можна розглядати у широкому значенні – як діяльність системи органів державного управління, закладів освіти, родини, прийомної сім'ї, опікунсько-виховних установ спрямовану на забезпечення дітям необхідних умов для задоволення їхніх потреб у повсякденному житті та організацію і здійснення виховних впливів з метою гармонійного, всебічного розвитку дитини, підготовки їх до майбутнього життя. У вузькому значенні – це діяльність дорослих, спрямована на задоволення базових потреб дітей, які опинилися у скрутній життєвій ситуації, створення психолого-педагогічних умов для формування особистості, її успішної соціалізації.

Дефініція «опікунсько-виховна діяльність» нами розглядається у контексті цілковитої, інституційної опіки дітей-сиріт та дітей позбавлених батьківського піклування. Опікунсько-виховна діяльність повинна бути комплексною, спрямованою на задоволення потреб дитини, забезпечення її психологічного комфорту, розвиток активності, творчості, відповідальності за виконання дій, уміння самостійно приймати рішення, знайти своє місце у житті та жити у злагоді із самим собою та навколишнім світом. Важливо, щоб опікунсько-виховна діяльність здійснювалась професійно-компетентними фахівцями (соціальний педагог, психолог, вихователь), які володіють теоретико-методологічними основами для розуміння загальних закономірностей, принципів, особливостей, форм і методів опікунсько-виховної діяльності як надзвичайно важливого психолого-педагогічного процесу (Лялюк Г., 2019).

Особистісна парадигма освіти стала домінуючою в сучасний період розвитку українського суспільства системою методолого-теоретичних норм і стандартів та аксіологічних критеріїв, що розкривають характерологічну цілісність освітньо-виховного процесу та регулюють науководослідну та практичну інноваційну педагогічну діяльність. В особистісній парадигмі (Г. Балл, І. Бех, І. Подмазін, В. Сериков, І. Якиманська та ін.) дитина у площині особистісно-орієнтованої освіти повноцінний суб'єкт педагогічного процесу. Сутність особистісно-орієнтованої парадигми виховання полягає у розгляді дитини як складної самоорганізованої системи, у визнанні унікальності, неповторності, самоцінності кожної особистості та траєкторії її розвитку; у зміщенні цільових настанов виховання з інформатизації особистості на створення умов та допомогу у її самовизначенні та саморозвитку, автентичному для себе способі існування (Ягупов В., 2002).

Особистісна парадигма виховання дітей-сиріт не просто декларує, а утверджує дитину як найвищу цінність життя, передбачає визнання її індивідуальності, самобутності, самоцінності. Вихованець розглядається як особистість, яка сама може вибирати такий шлях освіти, який допоможе їй досягнути найкращих результатів. Головне завдання виховання при цьому підході – допомогти дитині-сироті якомога ефективніше взаємодіяти з оточуючим світом, створити оптимальний освітній простір для засвоєння нею вітагенного досвіду (Лялюк Г., 2019).

Особистісна парадигма опікунсько-виховної діяльності характеризується гуманістичним контекстом, що передбачає, по-перше, гуманний орієнтир у ставленні до дитини-сироти і, по-друге, гуманну позицію усіх фахівців, які беруть участь у виховному процесі. Це зумовлює суб'єкт-суб'єктну взаємодію виховних стосунків (вихователь і вихованець – повноправні суб'єкти педагогічного процесу). Однак, визнаючи дитину-сироту суб'єктом опіки та виховання, декларуючи її суб'єкт-орієнтовану позицію в педагогічній взаємодії, слід констатувати, що реально вона залишається об'єктом впливу при збереженні права на суб'єктність.

Категорії «суб'єктності», «суб'єкт-суб'єктної взаємодії» розглядаються нами як основний імператив особистісної парадигми виховання дітей-сиріт.

Аналіз наукових джерел, зіставно-порівняльний аналіз характеру відносин учасників виховного процесу та дітей-сиріт у практиці опіки та виховання дозволив виокремити умови, дотримання яких забезпечує реалізацію принципу суб'єктності опікунсько-виховної діяльності:

– формування суб'єкт-суб'єктних відносин фахівця опікунсько-виховної діяльності й дитини-сироти (А. Бойко), що є першоосновою й головною умовою виховання особистості; вони розвивають перцептивне, емоційне і когнітивне відображення фахівцем та дитиною один одного,

дозволяють здійснити найголовніше – усвідомити дитині неспівпадіння її «Я – реального» і «Я – ідеального», без чого не можуть відбуватися об'єктивно її саморозвиток і самооцінка (Бойко А., 2012).

– індивідуально-гуманістичний підхід на основі домінанти особистісно-орієнтованого виховання – виховних позицій розуміння, визнання й прийняття дитини (І. Бех), що розширює значущий простір життя дитини-сироти, спонукає до духовно-моральної творчості (Бех І., 2008).

– систематична організація різнопланової соціально-значущої практичної діяльності і спілкування дітей-сиріт, що включає їх у багатопланові відносини й сприяє цілісному розвитку особистості;

– функціонування діяльнісного виховного середовища дитячого будинку – багатогранного поліфункціонального утворення, динамічної системи впливів та умов соціально-просторово-предметного середовища, що надає дитині можливість розвиватися на різних рівнях суб'єктного буття.

У процесі професійної підготовки фахівців до опікунсько-виховної діяльності важливо реалізувати такі завдання: актуалізація перспективи професійної опікунсько-виховної діяльності як особистісної цінності (зразок); усвідомлення необхідності творчого, суб'єктного підходу до опікунсько-виховної діяльності; формування професійної ідентичності, готовності до особистісно-професійного саморозвитку; оволодіння майбутніми фахівцями сучасними технологіями організації опікунсько-виховного простору, а також технологіями роботи щодо сімейної форми опіки і піклування; ґрунтовне засвоєння ретроспективи вітчизняного педагогічного досвіду виховання дітей-сиріт в Україні в контексті особистісної парадигми, що допоможе окреслити можливості імплементації продуктивних ідей в умовах реформування інституційних закладів виховання дітей-сиріт; формування професійної ідентичності, впровадження психолого-педагогічного супроводу особистісно-професійного розвитку майбутніх фахівців, формування їх соціально-опікунської компетентності, практичної підготовки до реалізації особистісно-орієнтованої педагогічної співдії.

Матвійчук Т. В.

Хмельницький кооперативний торговельно-економічний інститут

СТРЕСОСТІЙКІСТЬ ЯК ОСОБИСТІСНА ВЛАСТИВІСТЬ МАЙБУТНІХ ПРАЦІВНИКІВ СФЕРИ ОБСЛУГОВУВАННЯ

Незважаючи на стрімкі процеси глобалізації на ринку праці, актуальними завжди залишатимуться професії, які потребують творчого підходу та креативності. Саме до таких сфер відноситься ресторанне обслуговування та сервіс, сфера торгового обслуговування та ін. У сьогоdnішньому різноманітті товарів, може орієнтуватися далеко не кожна пересічна людина. Тому часто порада продавця, його професійна консультація та спеціальні знання можуть стати в нагоді. Але часто умови, в яких працюють фахівці сфери обслуговування, не завжди спокійні, іноді їх можна охарактеризувати як стресові.

Головною особливістю праці на підприємствах сфери обслуговування є те, що сервісні службовці знаходяться в постійному контакті з клієнтом, в тривалому контакті набагато більше, ніж, наприклад, під час обслуговування покупця продавцем в магазині. Сервісний службовець повинен бути більш підготовлений психологічно до процесу обслуговування, ніж працівники інших сфер, від його фізичного і психологічного стану залежить якість послуги, що надається. Він повинен пам'ятати, що враження клієнта складається з найдрібніших його дій.

Уперше термін «стрес» використали в галузі фізики, де ним визначили будь-яку напругу, тиск або силу, що надавалась системі. Термін «стрес» у фізіологію та психологію вперше у 1932 році ввів Уолтер Бредфорд Кеннон у своїх роботах з універсальної реакції «боротись чи втікати». Досить часто авторство терміну передають відомому канадському фізіологу Гансу Сельє, проте використовувати поняття стрес він почав лише у 1946 році для пояснення загальної адаптаційної напруги.

Погляди на сутність поняття «стрес» серед дослідників різняться. Стрес розглядають як реакцію (комплекс реакцій) організму на різні за своїм характером подразники (Г. Сельє, Ж. Годфруа, О. Полякова); особливий вид емоційних ситуацій, у яких можуть з'явитися порушення адаптації (П. Фресс); вимогу до адаптивних здібностей людини (Д. Фонтана, Д. Гібсон,

Дж. Грінберг); особливий функціональний, психологічний, фізіологічний стан організму (М. Фогіел, Р. Немов, Н. Фетіскін, В. Суворова, А. Маклаков); причину погіршення фізичного та психічного здоров'я (Л. Китаєв-Смик, Ю. Александров, А. Колман, Ф. Меєрсон, В. Ніконов).

Проблемі психологічного стресу при виконанні професійних обов'язків присвячені численні роботи (П. Зільберман, В. Писаренко, О. Сіротін, О. Чернікова, Н. Дяченко, Л. Кандибовичта ін.), які зосередились в основному на когнітивних, поведінкових та психофізіологічних аспектах подолання стресового стану та підвищенні емоційної стресостійкості.

Коли особистість потрапляє у легку стресову ситуацію або знаходиться у ній досить нетривалий час, її ресурси мобілізуються – це перша фаза стресу. На наступній фазі людина порівняно легко адаптується до нових умов. Але якщо ситуація триває досить довго: тиск навіть невеликих непримних обставин триває або подразники настільки сильно впливають, що впоратись з ними не вдається, настає дистрес – виснаження, втрата сил та порушення здоров'я.

Професійна діяльність фахівців сервісної економіки часто пов'язана зі стресовими ситуаціями. Істотним моментом сучасного життя суспільства, а професійної діяльності у сервісній економіці зокрема, є постійний вплив на людину стрес-факторів. При цьому основною проблемою є не сам вплив стрес-факторів (оскільки існування людини неможливе без них), а їхня різноманітність за природою походження, тривалістю й інтенсивністю впливу, специфічністю реакцій.

Успішність виконання професійних обов'язків у екстремальних умовах, збереження працездатності та здоров'я особистості після впливу екстремальних чинників зовнішнього середовища забезпечує передусім висока стресостійкість особистості (Орбан-Лембрик Л. Е., 2003).

Однакові стресові ситуації та стресори можуть по-різному впливати на різних людей. Серед характеристик, що впливають на стресостійкість фахівця сервісної економіки, можна виділити: інтенсивність і тривалість стресової події; знак події: позитивність – негативність; об'єм змін, які тягне за собою стресова подія; передбачуваність появи події та пов'язана з цим можливість підготовки до подолання; новизна стресової ситуації та ступінь її усвідомленості; контрольованість події; емоційність як фахівця, так і споживача; досвід переживання подібних ситуацій; достатність ресурсів стресостійкості (Лебідь Н., 2016).

Г. Нікіфоров узагальнює стресори у професійній діяльності в кілька груп, кожна з яких об'єднана спільним фактором (Нікіфоров Г., 2006).

1. Стресори, пов'язані з організацією і змістом професійної діяльності: надмірне перевантаження, напружена психічна діяльність чи явне недовантаження в обсязі виконуваної роботи; одноманітність або складність виконуваної роботи; підвищена відповідальність; необхідність приймати занадто багато рішень; відсутність або мала участь у процесі прийняття рішень; новизна, реорганізація на роботі; неефективна організація робочого місця; зміна тривалості або умов праці; фізичні фактори (температура, шум, багатолюдність); раптове або систематичне відволікання уваги (несподівані подразники або постійний вплив перешкод і, як наслідок, розвиток передчасного стомлення); стурбованість наслідками помилкових дій, страх зробити помилку тощо.

2. Стресори, пов'язані із професійною кар'єрою: проблема статусу; зміна службових обов'язків; перехід на іншу роботу; незадоволеність перспективою; недостатність необхідних професійних знань і умінь; перспектива скорочення (звільнення, безробіття) або передчасного виходу на пенсію; фрустрація через досягнення межі своєї кар'єри тощо.

3. Стресори, пов'язані з оплатою праці: відсутність ясності в оплаті праці; переживання невідповідності між витратами сил на виконувану роботу та її оплатою; нерівна оплата.

Постійне прагнення людства до прогресу ускладнює це різноманіття, що призводить до складності прогнозування появи і розвитку в людини стресових станів, оскільки їх, як наслідок, теж безліч (професійний, інформаційний, комунікативний стреси і т. п.). У зв'язку із цим набуває значущості вивчення стресостійкості як властивості людини протистояти негативному впливу факторів і розвитку патологічних станів.

Стресостійкість – інтегративна властивість особистості, що забезпечує здатність до соціальної адаптації, збереження значимих міжособистісних стосунків, успішної самореалізації, досягнення важливих цілей, збереження працездатності і здоров'я (Нікіфоров Г., 2006).

Це завдання є досить складним, оскільки стресостійкість можна розглядати з різних позицій: біологічних, психологічних, соціальних, медичних і т. п. Відповідно, інформації відносно даної проблеми теж досить багато. Безумовно, це, з одного боку, є позитивним моментом, оскільки дозволяє аналізувати все різноманіття проявів стресостійкості людини, але, з іншого

боку, виникають труднощі, зумовлені складністю їх одночасного врахування. У результаті в більшості випадків одержувані дані носять диференційований характер, що знижує їхню цінність.

Дана властивість може вироблятися і розвиватися, але тільки у випадку, якщо це робиться цілеспрямовано. Розвиток стресостійкості, своєю чергою, є однією з базових складових формування емоційної компетентності майбутнього фахівця сервісної економіки. Саме цей аспект є однією з важливих задач підготовки майбутніх фахівців сервісної економіки у Хмельницькому кооперативному торговельно-економічному інституті.

Мельничук А. Ю.

Хмельницький національний університет,

Комунальний заклад «Загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів № 10 Вінницької міської ради»

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Фахівці, які при виконанні професійних обов'язків взаємодіють з іншими особами, тобто, працюють у сфері «людина-людина» стикаються з емоційними переживаннями, та вони не аби як впливають на самого фахівця. Професійна діяльність фахівців соціономічного профілю вимагає від самої особистості: бути емоційно стійким, емпатійним, налагоджувати контакт між суб'єктами своєї діяльності, розумітися на емоційному стані особистості, вміння надавати підтримку, тобто бути підготовленим до емоційної комунікації. Проте, не так легко керувати своїми емоціями, інколи емоції можуть керувати самими фахівцями соціономічного профілю, що може призвести до емоційного вигорання самого працівника.

Емоційну сферу особистості описали у своїх працях: Л. Божович, О. Винославська, О. Запорожець, О. Кульчицька, О. Лазуренко, І. Матійків, О. Кохун та інші. Вивченням емоційного інтелекту займалися: І. Андрєєва, Ю. Бреус, Г. Березюк, В. Зарицька, Е. Носенко, Н. Коврига, Г. Кошонько та інші.

Метою нашої роботи є вивчення емоційної сфери фахівців соціономічного профілю та особливості розвитку емоційного інтелекту в умовах виконання професійних обов'язків.

До емоційної сфери особистості відносять емоції і почуття та їх прояви. Емоцію вважають, інстинктивною формою, частіше неусвідомленою реакцією на подразник та характеризують як ставлення людини до явищ дійсності, що виникає у момент задоволення або незадоволення певних потреб. У свою чергу, почуття – це свідоме ставлення фахівця до себе та загалом до навколишнього світу, яке виникає у результаті задоволення вищих потреб (моральні, інтелектуальні, естетичні та праксичні). Саме праксичні почуття мають відношення до професійної діяльності фахівця соціономічного профілю, що виражається у ставленні людини до діяльності або до її результату (задоволення від діяльності, радість досягнення мети, гордість за досягнення) (Клочек Л. В., 2011).

Проведенні психологічні обстеження, анкетування та індивідуальні консультації з працівниками соціономічних професій (вчителями, психологами та менеджерами) дозволяють відзначити, що фахівцям важко контролювати свої емоційні стани, швидше емоції керують ними. Досліджуючи емоційне вигорання фахівців соціономічного профілю за методикою В. Бойка, ми помітили, що у більшості фахівців склалися симптоми другої фази – резистенція, які пов'язані з емоційними станами: неадекватне вибіркове емоційне реагування (неконтрольований вплив настрою на професійні стосунки), емоційно-моральна дезорієнтація (розвиток байдужості у професійних стосунках), розширення сфери економії емоцій (емоційна замкненість, відчуження, бажання згорнути будь-які комунікації). Це усе свідчить про те, що фахівцям необхідно розвивати свій емоційний інтелект.

Емоційний інтелект визначають як здібність сприймати і виражати, розуміти і пояснювати, регулювати свої емоції та емоції інших, асимілювати емоції і думки. Дана модель була представлена Дж. Мейером і П. Селовеєм, проте поняття вперше було запропоноване Р. Бар-Она у його докторській дисертації.

Г. Кошонько у своїй роботі зазначає, що професійна успішність особистості, безсумнівно, пов'язана зі знаннями, вміннями й навичками, ерудицією та здатністю до мислення в цілому, тобто з рівнем загального інтелекту. Однак у більшості випадків високого рівня загального інтелекту виявляється недостатньо. Емоційний інтелекту самому широкому розумінні поєднує в собі здатність особистості до ефективного спілкування за рахунок розуміння емоцій оточення і

вміння підлаштовуватися під їхній емоційний стан. Якщо загальний інтелект є чинником академічної успішності, то високий рівень розвитку емоційного інтелекту дозволяє домагатися професійного й життєвого успіху в цілому (Кошонько Г. А., 2013). «Завдяки IQ ви влаштуєтеся на роботу, завдяки EQ – робите кар'єру», дійсно емоційний інтелект допомагає впоратися із труднощами та стресами при виконанні своїх професійних обов'язків та отримати позитивний емоційний досвід.

Як стверджує Ю. В. Бреус, емоційний досвід є основою функціонування емоційного інтелекту і проявляється на трьох рівнях: на когнітивному – сприяє розвитку емоційної обізнаності; на емоційному – сприяє розвитку можливостей емоційного реагування відповідно до внутрішніх та зовнішніх чинників; на поведінковому – розширює адаптивний репертуар поведінки людини в емоціогенних ситуаціях.

Розвиток емоційного інтелекту дає можливість об'єктивно оцінювати себе та інших у процесі взаємодії, виявляти внутрішньоособистісні і міжособистісні протиріччя, шукати шляхи їх усунення, самостійно вибудовувати стратегії реалізації цілей. Вказані можливості реалізуються у процесі професійного становлення особистості (Бреус Ю. В., 2015).

М. Шпак виділяє структурні компоненти, що співвідносяться з певною групою здібностей – когнітивних, емоційних, особистісних, соціальних. Узагальнивши результати вона виділяє наступні особливості емоційного інтелекту:

- раціональний (гностичний) компонент (система знань про сутність емоційних явищ, структуру емоційної сфери, функції та особливості прояву емоцій та почуттів; загальнокультурна компетентність; творче мислення, внаслідок якого емоційний інтелект виступає як різновид соціальної творчості);

- емоційний компонент (емоційне самопочуття; уміння розуміти власні емоції та почуття, пізнавати емоційні стани інших людей, адекватно проявляти емоційне ставлення, емпатію, інтерес до іншої людини, перцептивно-рефлексивні уміння; високий рівень ідентифікації з виконуваними професійними та соціальними ролями; позитивна Я-концепція; адекватні вимогам діяльності (навчальної, професійної та ін.) психоемоційні стани; експресивні уміння);

- конативний компонент (емоційна саморегуляція поведінки, діяльності; уміння керувати ситуацією міжособистісної взаємодії з іншими, застосувати конструктивні стратегії поведінки у конфліктних ситуаціях; статусно-рольові позиції);

- комунікативний компонент (гуманістична установка на спілкування, готовність вступати в діалогічні взаємини; знання про стилі спілкування, у тому числі професійного, зокрема про особливості власного комунікативного стилю; загальні та специфічні комунікативні уміння, які дозволяють успішно встановлювати емоційний контакт із співрозмовником; культура мовлення).

І. Мещерякова пропонує п'ятиетапний процес розвитку емоційного інтелекту у студентів-психологів, хоча на нашу думку дану модель можна вдало використовувати із фахівцями соціономічного профілю, зокрема:

Перший етап – пізнай самого себе (розвиток когнітивного компоненту емоційного інтелекту та його складових: уміння усвідомлювати свої емоції, довіряти собі, аналізувати і висловлювати почуття словами, здійснювати самоаналіз та аналіз своїх ціннісних орієнтацій, вдосконалення навичок рефлексії, формування вміння встановлювати зворотній зв'язок);

Другий етап – навчитися керувати своїми емоціями й почуттями (розвиток поведінкового компоненту емоційного інтелекту і його складових);

Третій етап – розвиток уміння розпізнавати емоції інших людей, розуміти почуття партнера під час спілкування;

Четвертий етап – оволодіння вмінням управління станами партнерів під час спілкування.

П'ятий етап – розвиток психологічного професіоналізму (Щербак Т. І., Щерба А. П., 2016).

На основі проведеного нами дослідження, можемо зробити висновки, що у фахівців соціономічного профілю через невміння контролювати свої емоції та почуття, формуються симптоми емоційного вигорання. Ефективним способом розвитку емоційної сфери особистості та запобігання емоційного вигорання є розвиток емоційного інтелекту, що є запорукою успішної адаптації та стресостійкості фахівців. Перспективою вивчення даної теми вбачається в подальшому дослідженні синдрому емоційного вигорання та умови формування емоційного інтелекту.

Мельничук С. Л.

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Професійне становлення сучасного кваліфікованого спеціаліста, зокрема і в галузі практичної психології, повинне будуватись на використанні особистісного підходу як психолого-педагогічного принципу організації профільної та професійної підготовки. Проблема ж професійної підготовки нерозривно пов'язана із необхідністю формування тих або інших професійних якостей, здібностей та індивідуально-особистісних особливостей, необхідних фахівцю відповідного профілю. В цьому контексті навчально-виховний процес повинен забезпечувати умови для формування у студентів таких груп інтересів, потреб, переконань, які б спрямовували їх на особистісну та професійну самореалізацію і самовдосконалення (Барчій М., 2015).

Важливим завданням сучасної вищої школи є обов'язкове надання знань, вмінь та навичок відповідно до галузевих стандартів, але також не менш важливим завданням є навчити вчитися, прищепити студентам смак до самостійного пошуку та отримання нових знань, формування практичних умінь та навичок. Часто випускники навчальних закладів після закінчення навчання, починаючи своє трудове життя, показують себе пасивними, безпомічними, безвідповідальними, малокомпетентними в основних сферах людської діяльності й слабко орієнтованими в житті особистостями. Таким чином, настав час поступових змін у підготовці кваліфікованих спеціалістів. За період навчання студент повинен не тільки отримати великий обсяг теоретичних і практичних знань, але й сформуватися як особистість, а для цього в процесі навчання повинні бути створені комфортні умови навчання для формування особистості, як фахівця «нового типу».

Розвиток особистості студента як майбутнього спеціаліста – практичного психолога, в процесі навчання повинен здійснюватися за такими напрямками: розвиток необхідних професійних здібностей; формування професійно важливих якостей; зростання професійної самостійності й готовності до майбутньої практичної роботи; підвищення почуття обов'язку, відповідальності в процесі навчання й професійній діяльності; індивідуалізація студента.

Однією із актуальних проблем сучасної вищої освіти є професійна підготовка фахівця-психолога, професійні знання та вміння якого відповідали б актуальним потребам суспільства. В процесі професійного становлення у вищому навчальному закладі майбутній спеціаліст повинен оволодіти цілою системою знань та вмінь для здійснення психодіагностичної, психокорекційної, консультаційної, психотерапевтичної, тренінгової, психопрофілактичної роботи. Саме тому на перший план виходить питання не просто підвищення рівня теоретичної професійної підготовки студентів-психологів, а насамперед створення умов для практичної насиченості педагогічного процесу професійного становлення майбутніх фахівців. Традиційна система навчання не повною мірою забезпечує формування професіоналізму у майбутнього психолога, здатного на високому рівні виконувати різноманітні професійні обов'язки. Вищі навчальні заклади прагнуть підготувати конкурентоздатного, висококваліфікованого, спроможного до саморозвитку і самореалізації фахівця, проте не завжди забезпечують відповідні психолого-педагогічні умови на стадії професійної підготовки (Барчій М., 2015).

Л. Кондрашова вважає, що за роки навчання у вищому навчальному закладі необхідно розвивати в майбутніх фахівців здатність до усвідомлення провідної мети професійної діяльності і стимулювати в них бажання працювати в обраній сфері. У процесі професійної підготовки на різних курсах навчання психологів формуються мотиви до майбутньої професійної діяльності: на першому – особлива увага розвитку пізнавального інтересу, а також мотиву ідентифікації з іншою людиною (видатні психологи, викладачі та інші), мотиву афіліації (прагнення до встановлення або підтримання стосунків з іншими людьми, прагнення до контакту і спілкування з ними); на другому й третьому курсах – підтримання ще й мотиву самоствердження і мотив досягнень (виявлялося у виборі складних завдань і намаганні їх виконати); на четвертому і п'ятому курсах – мотив саморозвитку та самовдосконалення (Матвієнко О. В., 2014).

Ефективне формування професійно важливих якостей у майбутніх психологів відбувається під час проходження ними в процесі навчання різних видів практик, а саме – переддипломної. Це сприяє формуванню практичних навичок і ефективному розв'язанню професійних завдань, а також особистісно-професійному зростанню й удосконаленню.

У працях Н.Чепелевої виокремлено триблокову концепцію професійної підготовки майбутнього фахівця (на прикладі практичного психолога): 1) підготовчий етап, тобто диференціювання студентів за рівнем їх професійної придатності до роботи з людьми; 2) діагностичний етап, який складається з процесу опанування студентами 2–3 курсів основ психодіагностики та самопізнання, а також усунення особистісних перешкод на шляху особистісно-професійного зростання; 3) особистісно-професійний корекційний етап, тобто робота з виявленими на другому етапі професійної підготовки особистісними проблемами студентів 3–4 курсів і формування в них професійно-значущих умінь за допомогою активних методів навчання та психотерапії з програванням обох ролей – клієнта і психолога (Чепелева Н. В., 1998).

Серед практичних рекомендацій, виконання яких сприяє оптимізації особистісно-професійного розвитку майбутнього практичного психолога, доцільно виділити такі: 1) теоретична підготовленість майбутніх практичних психологів; 2) формування й розвиток практичних умінь і навичок; 3) підвищення ефективності зв'язку підготовки та професійної діяльності (взаємозв'язок теорії і практики); 4) розвиток практичного психолога в цілісності, унікальності як природно-соціальної і культурнопрофесійної індивідуальності; 5) розвиток особистості практичного психолога як активного, творчого суб'єкта діяльності; 6) розвиток здібності до широкого і глибокого соціально-педагогічного мислення і творчості; 7) розвиток здатності управляти своїм психічним і фізичним станами; 8) свідоме здійснення практичним психологом на себе виховного впливу, управління своєю поведінкою; 9) прогноз перспектив особистісно-професійного росту; 10) спрямованість на продуктивність і ефективність майбутньої професійної діяльності; 11) аналіз ступеня сформованості професійно важливих якостей; 12) визнання практичного психолога суб'єктом безперервного процесу розвитку (саморозвитку), пізнання (самопізнання), професійного функціонування (самореалізації), особистісно професійного вдосконалення (самовдосконалення) (Токарєва Н., 2010; Шевченко Н. Ф., 2002).

Подальше удосконалення комплексної програми підготовки майбутніх фахівців можливе також при самоусвідомленні студентами самого процесу навчання, який здійснюється за напрямками: теоретична підготовка, практичне оволодіння спеціальними технологіями професійної діяльності, саморозвиток, самопізнання та самовдосконалення. Тому питання особистісного становлення студентів в аспекті їхньої професійної діяльності має постійно знаходитися в центрі уваги вищої школи. Для цього система навчально-освітнього процесу повинна бути вибудована на ґрунті гармонізації розвитку студента і як особистості, і як фахівця.

Міхєєва Л. В.

Хмельницький національний університет

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОСТІ МОЛОДІ

Кожне десятиліття породжує нові, властиві тільки йому пристрасті, потяги та залежності. Молодь як провідна та прогресивна ланка суспільства, на яку завжди покладаються великі надії, виступає в цьому випадку таким собі лакмусовим папером, який показує наявні суспільні суперечності. З розвитком нових технологій у сфері телебачення (супутникове, кабельне з великою кількістю каналів) та інформаційно-комунікаційних технологій (Інтернет, мобільний зв'язок з усіма додатками, які щороку вдосконалюються) люди дедалі більше стають інформаційно-залежними. Серед таких «нових» залежностей особливу увагу варто зосередити на інтернет-залежності, оскільки саме вона розвивається найбільш масштабно та всеосяжно.

Інформаційна мережа Інтернет надає великі можливості для діяльності та самовираження людини, які не можуть бути реалізовані в реальній дійсності. Разом з тим, у певній категорії користувачів оперування її ресурсами забирає все більше часу та стає настільки домінуючим, що згодом у них прогресує зниження здатності до вольового контролю над власною активністю у віртуальному просторі, виникає ціла низка особистих та соціальних негараздів. Таке використання інформаційної мережі призводить до виникнення інтернет-залежності. На відміну від інших залежностей, Всесвітня мережа стає не просто сенсом життя, а по суті, самим життям.

Звичайно ж саме Інтернет зробив наше життя мобільнішим і зручнішим, бо будь-коли і будь-де тепер можна отримати доступ до необхідної інформації. Але саме він забирає і весь наш вільний час. Суспільство у своїх суперечках про користь чи шкоду Інтернету розділилося на

протилежні табори. Одні стверджують, що він є злом, оскільки в мережах безкарно пропагують насильство, поширюють дитяче порно, політичні фейки та віруси. Другі – що він об'єднує людей, країни, допомагає вчитися та працювати, і це справді одне з позитивних досягнень техноеволуції. Проте психологи, неврологи, психіатри давно порушують питання про розвиток патологічної залежності людей від інформаційного простору.

Інтернет-залежність можна спостерігати в людей різної вікової категорії. Але дослідження сучасних науковців свідчать, що найбільш вразливою до виникнення даної адикції є вікова категорія підлітки та молодь. Адже основну причину, яка занурює молоду людину у світ віртуальних подій, закордонні дослідники вбачають у комунікативній депривації, тобто людина стає закритою для відвертого спілкування з друзями, близькими та рідними, іншими людьми. В такому випадку Інтернет стає повним замісником особистісного спілкування.

Близько половини молодих українців не змогли б прожити без Інтернету. Він став життєвою необхідністю як для дітей, так і для молодих людей. Живе спілкування між собою зайняло останні позиції в рейтингу необхідних цінностей. Про це свідчать результати соціологічного дослідження «Сучасна молодь України», проведеного Інститутом Горшеніна. Так, у комп'ютерні ігри грають 62,6 % респондентів, а проводять час в соціальних мережах – 80%. Комп'ютер на сьогодні – це те, без чого не обійтися, тим паче, коли він перетворюється на предмет залежності, а спокуси ним скористатися майже неможливо протистояти.

Дискусії про комп'ютерну психологічну залежність виникли одночасно з виникненням комп'ютерів і особливо активізувалися після поширення персональних комп'ютерів. Комп'ютерна залежність – різновид психічної залежності, який характеризується патологічним потягом людини до роботи або проведення часу за комп'ютером. Загалом до комп'ютерної залежності вчені відносили залежність людини від комп'ютерних ігор. Та зі стрімким розвитком та розповсюдженням Інтернет-мережі, в науковому світі заговорили про гостроту проблеми інтернет-залежності.

Термін «інтернет-залежність» вперше був запропонований американським лікарем Айвеном Голдбергом, ще в 1995 році. Під цим поняттям він розумів непереборне бажання до Інтернету, що характеризується «згубною дією на побутову, навчальну, соціальну, робочу, сімейну, фінансову сфери діяльності». Вчений виходив з пропозиції про те, що у людини може розвинути патологічна залежність не тільки від зовнішніх факторів, але й від власних дій та емоцій. А. Голдберг поряд з поняттям «інтернет-залежність» використовує термін «патологічне використання комп'ютера». Це поняття розглядається в більш широкому контексті, а інтернет-адикція – як один з його видів, специфіка якого полягає в використанні комп'ютера для встановлення соціальної взаємодії.

Коли фахівці говорять про комп'ютерні та інтернет-залежності, вони мають на увазі, що люди вважають за краще життя в комп'ютерних іграх і Інтернеті, ніж в реальному житті, проводячи у віртуальній реальності до 18 годин на день. Визначення такої інтернет-залежності звучить так: «нав'язливе бажання ввійти в Інтернет, знаходячись off-line, і нездатність вийти з Інтернету, будучи on-line». Часто використовується ще й таке: «інтернет-залежність – це нав'язлива потреба у використанні Інтернету, що супроводжується соціальною дезадаптацією та яскраво вираженими психологічними симптомами» (Андріанова Н. С., 2010).

Більш точним, на наш погляд, є визначення М. Дрепи, яка розглядає інтернет-залежність як різновид технологічних адикцій, що виявляються зміщенням цілей особистості у віртуальну реальність для заповнення фрустрованих сфер реального життя (Дрепа М. І., 2010).

На сьогодні науковці (Варламова С., Гончарова Є., Соколова І., 2015) виділяють такі валідні та вимірювані показники інтернет-залежності: кількість часу, проведеного в інтернеті; способи проведення вільного часу; кількість/якість сну, його порушення через використання мережі; прояв агресивності, дратівливості при неможливості скористатися інтернетом; погіршення робочих/навчальних показників у зв'язку з використанням мережі.

Американська вчена Кімберлі Янг виділяє п'ять основних видів інтернет-залежності (Янг К. С., 2000):

- 1) комп'ютерна залежність (computer addiction): обсессивна пристрасть до роботи за комп'ютером (програмування, ігор або інших видів діяльності);
- 2) компульсивна навігація в мережі (netcompulsions): компульсивний пошук інформації у віддалених базах даних;
- 3) перевантаженість інформацією (information overload): патологічна схильність до опосередкованих інтернетом азартних ігор, онлайн-аукціонів, електронних покупок;

4) кіберсексуальна залежність (cybersexual addiction): залежність від «кіберсексу», тобто від відвідування порнографічних сайтів, обговорення сексуальної тематики в чатах або закритих групах «для дорослих»;

5) кіберкомунікативна залежність (cyber-relational addiction): залежність від спілкування в соціальних мережах, форумах, чатах, групових іграх і телеконференціях, що може призвести до заміни реальних членів сім'ї і друзів віртуальними.

В Україні розповсюджена саме кіберкомунікативна залежність. Так, за проведеними дослідженнями, перше місце за відвідуванням посідають саме соціальні мережі – 27 % загалом серед молоді. Вищий показник у дівчат – 29,8 %, менший у хлопців – 23,9 % (дослідження ESPAD, 2015).

Клінічними психологами розроблено відповідну трьохрівневу (ступеневу) модель розвитку інтернет-залежності. На першому етапі відбувається знайомство з Інтернетом, на другому він поступово заміщає значущі сторони життя, а на третьому можна вже говорити про кібервтечу від реальності.

Американські науковці Дж. Боссард, Г. Ріккерт та ін. таким чином характеризують стадії інтернет-залежності:

1. Перша стадія – це більш-менш легкий розлад. Через захоплення «новою іграшкою» людина перестає займатися всім іншим. Поступово людина віддаляється від родичів і друзів, залишаючи пріоритет за «всесвітньою павутиною». Як правило, користувач приховує від рідних, скільки часу він проводить на сайтах.

2. На другій стадії симптоми стрімко наростають. Якщо людину силою відлучити від мережі, вона переживатиме почуття, схожі на муки наркомана, якому не дали чергову дозу. У користувача порушується увага, знижується працездатність, з'являються нав'язливі думки, безсоння, аж до повної відмови від сну, різко зростає потяг до стимуляторів – кави, сигарет, спиртних напоїв, наркотиків. До психічних розладів додаються головний біль, перепади тиску, ломота в кістках.

3. Третя стадія – соціальна дезадаптація. Користувач, вже не одержуючи задоволення від спілкування через Інтернет, все-таки постійно «висить» на сайтах. Стан депресії призводить до серйозних конфліктів на роботі та в сім'ї.

Інтернет-залежність впливає не тільки на психологічний стан здоров'я людини, але і на її фізичне здоров'я. Якщо тривалий час перебувати в Мережі, то погіршується пам'ять, мозок втрачає здатність до аналітичного аналізу, підвищується дратівливість, знижується працездатність, психіка стає нестійкою, можна навіть втратити навички реального спілкування. Від постійного перебування перед монітором погіршується зір, від клавіатури та мишки виникає тунельний синдром, сидячий спосіб життя сприяє розвитку сколіозу, остеохондрозу, артрозу та ін., також спостерігаються проблеми в роботі шлунково-кишкового тракту та серцево-судинні патології, такі як аритмія, тахікардія, тромбоз, варикоз, гіпертонія.

Симптоми інтернет-залежності досить чіткі, вони є двох видів (Єгоров А., Кузнецова Н., Петрова Є., 2005):

– психологічні симптоми: відчуття ейфорії чи піднесеності під час роботи за комп'ютером; нездатність зупинити роботу за комп'ютером; все більша і більша кількість часу, що проводиться за комп'ютером; ігнорування друзів та сім'ї; відчуття порожнечі, депресії та роздратованості, коли не за комп'ютером; перекладання повсякденних турбот на плечі родичів чи членів сім'ї.

– фізичні симптоми: зап'ястний тунельний синдром – оніміння та зниження чутливості пальців через утиснення нерву, що з'єднує їх із зап'ястям; сухі очі; головні болі (схожі на мігрень); болі у спині; нерегулярне харчування – відсутність апетиту; недотримання гігієни; розлади сну (засипання, сновидіння, тривалість).

Запобігання інтернет-залежності розуміється як комплекс заходів, спрямованих на розвиток психолого-педагогічних характеристик особистості, з метою забезпечення її стійкості до залежної поведінки з формуванням навичок здорового способу життя, а також задля попередження розвитку та прогресування залежності.

Основними шляхами запобігання інтернет-адикції є (Петрунько О. В., 2010):

1) інформування молоді про механізми впливу мережі Інтернет на особистість, причини, клінічні прояви, методи діагностики та наслідки інтернет-залежності;

2) формування у молодих людей стратегій високо-функціональної поведінки та внутрішньо особистісних мотивів і системи цінностей, відповідних здоровому способу життя;

3) розвиток стійкості до негативних соціальних впливів та особистісних ресурсів і навичок досягнення поставлених цілей в реальному житті;

4) розширення кола альтернативної до залежної поведінки діяльності.

Нами також визначені чинники, які б сприяли шляхам запобігання залежності молоді від Інтернету. Ці чинники розділені на зовнішні, які діють за наявності таких умов життєдіяльності: позитивний вплив друзів, турбота та розуміння з боку значущих людей, їх підтримка, позитивний приклад оточуючих; та на внутрішні, які формуються в результаті тривалої дії зовнішніх умов: відчуття власної значущості, сформована позитивна мотивація, оптимістичний світогляд, цілеспрямованість, наполегливість.

Отже, незважаючи на всі переваги масової комп'ютеризації населення, цей процес має серйозні соціальні наслідки. І оскільки на сьогодні інтернет є невід'ємною частиною життя сучасної людини, потрібно зуміти сформуванню той необхідний баланс між віртуальним та реальним життям, який дозволить кожному реалізовувати себе як різносторонню особистість у всьому ансамблі людських взаємин без шкоди для здоров'я.

Москалюк О. І.

Хмельницький національний університет

ПРОБЛЕМА ІНТЕГРАЦІЇ ЗНАТЬ У СФЕРІ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Перспектива інтеграції вищої освіти України у сферу вищої освіти європейських країн, наступність рівнів освіти, взаємозв'язок науки і практики в процесі підготовки фахівців, сучасна трансформація ринку праці, кваліфікаційних вимог та підходів до професійної компетентності вимагають удосконалення якості професійної підготовки, створення сучасних освітніх середовищ, розробки інноваційних педагогічних технологій.

Основна місія закладів вищої освіти полягає у залученні молоді до сукупності усіх видів знань, формування світоглядних позицій для розуміння життя, світу, суспільства, людини та обраної професії. У цьому зв'язку система професійної підготовки допомагає випускнику переносити наукові ідеї у конкретні галузі знань та суспільну практику, допомагає влитися до еліти суспільства.

Важливою умовою підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери є врахування інтеграції знань як давно відомого та ефективного підходу до організації навчального процесу у вищій школі. Інтеграція у соціальній сфері, як і в будь-якій іншій, є відображенням об'єктивних вимог, що висувається науково-технічним та соціальним прогресом. Вона завжди має інноваційний, творчий характер, тому що пов'язана з пошуком більш досконалих та більш ефективних способів використання власних ресурсів людини, її інтелектуального потенціалу.

Варто зазначити, що інтеграція не є новим явищем у педагогіці. У минулому ідеї інтеграції знань знайшли відображення у працях А. Дістервега, Р. Декарта, Я. Коменського, Г. Песталоцці та ін. Інтеграційні процеси в освіті розглядали Б. Ананьєв, Г. Балл, І. Бех, С. Гончаренко, Р. Гуревич, Н. Ничкало, О. Савченко та ін.

В основі теорії інтеграції лежить цілісне уявлення про науку (наукові теорії), цілісне світоглядне пізнання світу (креативний потенціал людини), що відображає процеси у науці, техніці, природі, виробництві та суспільному житті. Формування змісту соціальної освіти на інтегративній основі дозволяє розглядати питання з погляду *історії*, що описує зміни соціальних норм; *теорії*, що описує систему соціальних знань, норм та цінностей; *технології*, що описує засоби реалізації теоретичних знань на практиці; *творчості* як культури професійної діяльності у сфері соціальної роботи. Саме тому, тенденції інтеграції зовсім не розмивають сфери та специфіку соціальної роботи, а навпаки збагачують розуміння кожної з них, оскільки, з одного боку, виявляють взаємовплив окремих галузей соціальної роботи, а з іншого – стверджують їх суверенне існування та самостійний статус.

Представники сучасної теорії та практики соціальної роботи акцентують увагу на важливості подолання однобічності у соціальній сфері через взаємодію дослідників суміжних галузей, формуванні професійної компетентності на основі інтеграції знань за принципом галузевого взаємодоповнення, відмову від методів спроб та помилок у практичній діяльності з клієнтами, усунення міждисциплінарної відокремленості у вивченні предметів загальної, професійної та практичної підготовки.

У широкому значенні інтеграцію знань у сфері соціальної роботи можна уявити як послідовність практики, теорії та соціального менеджменту, а також різних форм їх органічного поєднання. Крім того, інтеграція знань у соціальній сфері може відбуватися на різних рівнях: теоретичному і емпіричному, міждисциплінарному та внутрішньодисциплінарному, а також практичному.

Не варто залишати поза увагою й те, що, інтеграція знань неможлива без застосування творчих зусиль, без інтегративного типу пізнання (мислення). Стилі мислення безпосередньо пов'язані з сучасною науковою картиною світу. У психологічній науці існує багато класифікацій стилів мислення. Зокрема, А. Субетто виділяє такі стилі:

- синтетичний – на рівні системного підходу;
- теоретичний, застосовується при пошуку рішень;
- прагматичний як проміжний між першими двома;
- аналітичний – формально-логічні методи;
- реалістичний – індуктивно-емпіричні методи.

На практиці ці стилі найчастіше комбінуються між собою. Інтегративний тип формується у навчальному процесі вищої школи, поєднуючи у собі безпосередній досвід, системне мислення, творчий підхід до вирішення проблем та інтуїцію. У процесі навчання студенти пізнають природу знань, способи запам'ятовування, систематизації, структуру наукових теорій, а головне – набувають здібностей до системного мислення, осмислення нових знань за зразком уже відомих структур наукових теорій.

Важливим є те, що соціальна робота є універсальним видом діяльності. Вона вимагає від майбутніх фахівців знань у найрізноманітніших сферах і, що найважливіше, уміння використовувати їх на практиці. Як стверджує В. Колков (1997), у соціальній роботі як професійній діяльності виділяють три рівні: макрорівень – соціальна політика; мезорівень – соціальні програми регіонального, місцевого рівня і за місцем проживання; мікрорівень – соціальна робота з клієнтом. Крім того, професійна соціальна робота базується на міждисциплінарному підході до розв'язання проблем. Працюючи у складі міжпрофесійних груп разом із лікарями, педагогами, соціологами, практичними психологами, соціальними юристами, соціальні працівники мають змогу комплексно вирішувати соціальні проблеми.

Зміни, які супроводжують процес становлення соціальної роботи на кожному етапі її розвитку, розмаїття соціальних сфер, груп клієнтів, соціальної практики та системи управління, збільшення обсягу навчальної інформації дозволяють поєднувати два підходи у підготовці майбутніх фахівців соціальної сфери – предметний та інтегративний. Жоден з них не може претендувати на пріоритетне значення. Предметний зміст навчання необхідний для глибокого розуміння специфіки соціальної роботи, а використання інтегративних зв'язків сприяє узагальненню різнопредметних елементів знань, їхнього взаємозв'язку та систематизації.

Як зазначає І. Козловська, структура інтегративного знання має свої особливості, оскільки базується на поєднанні елементів дещо іншої природи, ніж, наприклад, елементи основ однієї науки. Формування та розвиток інтегративних понять є більш складними процесами і вимагають вихідних знань, які розвивалися у різних науках на основі різних підходів. Вона акцентує увагу на тому, що «встановлення зв'язків між знаннями повинно йти не від перебудови навчальних планів і програм, а шляхом дидактичного обґрунтування та перетворення реально існуючих зв'язків між поняттями, явищами, науками тощо» (Козловська І., 1990, 2011).

Процеси інтеграції знань у соціальній роботі, залежно від типів міждисциплінарних зв'язків та обсягу інтегрованого змісту, можуть реалізовуватись у різних варіантах: інтегрована лекція, спецкурс, підсумковий інтегративний курс тощо. Крім того, процесуальні характеристики викладання інтегрованих курсів залежать від характеру їх змісту та дидактичних цілей. До того ж слід враховувати те, що в основу інтегрованих курсів слід покласти синтез основних дисциплін підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, окремих галузей соціальної роботи і дисциплін, суміжних з ними з використанням ідей модульного навчання та комп'ютерної підтримки.

Для формування системних знань у сфері соціальної роботи та розробки інтегративних курсів варто виділити та активізувати такі типи міждисциплінарних зв'язків:

- навчально-міждисциплінарні прямі зв'язки;
- дослідницько-міждисциплінарні прямі зв'язки;
- опосередковані зв'язки;
- опосередковано-прикладні зв'язки.

Навчально-міждисциплінарні прямі зв'язки виникають у тих випадках, коли засвоєння однієї дисципліни базується на знаннях іншої, яка передує її вивченню. Такі зв'язки характерні для дисциплін, які входять до одного циклу. При їх вивченні перш за все необхідно визначити структуру системних зв'язків усього циклу та базові знання кожної дисципліни.

Дослідницько-міждисциплінарні прямі зв'язки існують у тому випадку, коли дві і більше дисципліни, мають спільні проблеми або об'єкт дослідження, але розглядають їх у різних аспектах або на основі різних дисциплінарних підходів. У цьому випадку необхідно визначити поле загальних проблем і на основі порівняльного аналізу синтезувати багатовимірне бачення проблем та комплексний підхід до їх розв'язання.

Опосередковані зв'язки виникають тоді, коли засобами різних навчальних дисциплін формуються одні і ті ж компоненти та інтелектуальні уміння, які необхідні майбутнім фахівцям у професійній діяльності.

І нарешті, опосередковано-прикладні зв'язки формуються у тих випадках, коли поняття однієї науки використовують при вивченні іншої.

В цілому специфіка методології міждисциплінарних знань у соціальній сфері базується на домінуванні інтегративних, синтезуючих тенденцій. Такий підхід сприяє відновленню цілісних уявлень про соціальні явища, процеси, події, бачення власного місця та ролі у суспільному житті країни, забезпечує, з одного боку, широту світогляду майбутнього фахівця, з іншого – створює засади для розвитку окремих галузей соціальної роботи. Інтеграція знань на основі міждисциплінарних зв'язків дає можливість охопити лінійні горизонтальні та вертикальні зв'язки безпосередньо через теоретичний, практичний та експериментальний напрями науки, вловити не тільки послідовність, але й одночасність цих зв'язків та створити на новому, більш високому рівні цілісне бачення соціальних проблем, ситуацій та явищ.

Таким чином, сучасний розвиток вищої освіти у сфері соціальної роботи (як системи) має реалізовуватись через системні знання, які необхідні майбутнім фахівцям для формування цілісного, системного мислення. Ці знання можна отримати на основі інтеграції гуманітарних, фундаментальних та соціальних наук з орієнтацією на світові стандарти розвитку науки.

Інтеграція знань у соціальній роботі є одним з перспективних експериментальних напрямів підготовки фахівців та потребує глибоких теоретичних обґрунтувань на методичному, психолого-педагогічному, організаційному та програмно-змістовому рівнях. Пошуки можливостей посилення інтеграції знань у соціальній сфері сприятимуть підвищенню ефективності підготовки майбутніх фахівців та удосконаленню соціальної роботи в цілому.

Опалюк Т. Л.

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

КЕЙС-МЕТОД У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПРАЦІВНИКІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

Практико зорієнтована система професійної підготовки фахівця передбачає постійний пошук шляхів та методів інтеграції практики в структуру навчальної діяльності, фактично моделюючи професійне середовище через взаємодію ціннісних, змістових, процесуальних складових, відповідного емоційно-психологічного супроводу.

До числа інтерактивних методів навчання правомірно відносять кейс-метод, що трактується як метод конкретних ситуацій. «В його основу покладено принцип прецеденту, або випадку (case), який слугує тлом і водночас вагомим критерієм прийняття рішення з його розв'язання (Барнс Л. Б., 2000). Вважаємо, що саме принцип прецеденту забезпечує наближення системи професійної підготовки фахівця до реальних вимог професії, актуальних викликів сучасного ринку праці щодо компетентності фахівця, забезпечення його конкурентоспроможності.

Вітчизняний дослідник Ю. П. Сурмін аналізує функціональні можливості кейс-методу, вказуючи на те, що підготовка майбутніх фахівців на його основі уможливорює об'єднання теорії і практики, сприяє розвитку аналітичного та критичного мислення, ініціативності студентів, розвиває їхні здібності приймати нестандартні та оригінальні рішення, брати на себе відповідальність за обрані рішення, навчає аналізувати широкий спектр інформації, вчить системно розв'язувати актуальні проблеми як навчання, так і майбутньої професійної діяльності (Сурмін Ю. П., 2002).

Специфіка кейс-методу, на думку Ю. П. Сурміна, визначається такими дидактичними принципами: індивідуальним підходом; максимальним наданням свободи студентам у процесі навчання; забезпеченням студентів достатньою кількістю наочних матеріалів; відсутністю завеликих обсягів теоретичного матеріалу; активним співробітництвом викладача і студентів; формуванням навичок самоорганізації; особливою увагою до розвитку сильних сторін студента» (Сурмін Ю. П., 2002).

Слід зазначити, що у традиційній знаннєвій освіті кейс-метод більшою мірою асоціюється з використанням методу прикладу у навчальному процесі і функціонально зорієнтований або на роз'яснення складних теоретичних положень, вдаючись до показу їх дії на практиці, або на демонстрацію використання теоретичних знань у практичній діяльності за визначеним стереотипом чи алгоритмом дій. Не применшуючи значення методу прикладу, означимо його принципову відмінність з кейс-методом, яка стосується позиції студента у його контексті, відповідно, функціонального наповнення методу. Він віднесений до методів інтерактивного навчання, оскільки в його структурі актуалізується міжособистісна, суб'єкт-суб'єктна взаємодія учасників освітньої діяльності (викладач-група; викладач-студент; студент-студент; група-група та ін.). При тому формується адекватний мікроклімат злагодженої спільної роботи, конструктивних взаємовідносин всіх зацікавлених у досягненні успіху сторін. Колективний успіх асоціюється з індивідуальним, особистісним і навпаки: взаємозалежність безпосередня і зрозуміла кожному.

Диференціюють велику кількість кейс-методів, формуючи відповідні їх типології за певними критеріальними комплексами. Проаналізуємо типологію, представлену European Case Clearing House (ЕССН) (Нестерова Л., 2012):

- кейси-випадки. Це дуже короткі кейси, що описують один випадок. Кейси цього типу можуть використовуватися під час лекції або уроку для демонстрації того чи іншого поняття або як тема для обговорення. Їх можна швидко прочитати, і, звичайно, вони не вимагають від студентів спеціальної підготовки до початку занять. Кейси-випадки корисні при знайомстві з методом кейсів;

- допоміжні кейси. Основна мета такого кейса – передати інформацію. Це цікавіше, ніж традиційне читання або вивчення роздаткового матеріалу. Студенти набагато краще сприймають інформацію, представлену у вигляді кейса, ніж якби вона була в звичайному документі. Типовий допоміжний кейс може бути використаний як основа, на базі якої обговорюються інші кейси;

- кейси-вправи. Такі кейси дають студентів можливість застосувати певні прийоми і широко використовувати матеріал кейсів, коли необхідний кількісний аналіз. Маніпулювати цифрами в контексті реальної ситуації набагато цікавіше, ніж робити прості вправи;

- кейси-приклади. При згадуванні слова «кейс», звичайно, на розум приходить саме цей тип кейсів. Студентів необхідно проаналізувати інформацію з кейса і виявити найважливіші зв'язки між різними складовими. Тут постає питання: чому все відбулося неправильно і як цього можна було уникнути?;

- комплексні кейси. Такі кейси описують ситуації, де значущі аспекти заховані у великій кількості інформації, частина якої неістотна. Завдання студента – відділити важливі аспекти від малозначущих і не звертати на них уваги. Складність може полягати в тому, що виділені аспекти можуть бути взаємопов'язані;

- кейси-рішення. Студентам необхідно вирішити, що вони робитимуть в обставинах, що склалися, і сформулювати план дій. Для цього студенту необхідно розробити кілька обґрунтованих підходів і потренуватися у виборі підходу, який найбільше націлений на успіх (ЕССН the case for learning).

Аналіз усіх цих кейсів свідчить про те, що метод кейсів характеризується різноманітністю та високим рівнем мобільності, адаптивності до навчальної ситуації, конкретних завдань, які ставляться перед нею. Всі вони успішно можуть бути використані у процесі професійної підготовки соціального педагога, оскільки, попри традиційні освітні функції, вони мають високий потенціал професійної спрямованості. Наприклад, кейси-випадки, які використовуються для ілюстрації теоретичних положень в рамках читання лекції, не дивлячись на свою ситуативність, сприяють формуванню у студентів установок на необхідність апелювання до теорії як засобу експрес-аналізу, тобто осмислення елементу реальної практики, виявлення протиріч, що лежать в його основі. Комплексні кейси найбільшою мірою асоціюються з ситуаціями реальних складних проблем в соціальній роботі, які потребують всебічного аналізу та залучення всіх суб'єктів, від яких залежить успішність вирішення проблеми.

У контексті професійної підготовки майбутнього соціального працівника цінною є типологія кейсів, відповідно до їх змісту. Диференціюють «практичні кейси, які відображають абсолютно реальні життєві ситуації; навчальні кейси, основною задачею яких виступає навчання; науково-дослідницькі кейси, орієнтовані на здійснення дослідницької діяльності (Сурмін Ю. П., 2002).

Цільова і, відповідно, змістова спрямованість кейсів у системі професійної освіти соціального працівника дає можливість здійснити адекватний вибір його типу за принципом домінантної спрямованості на практичні дії, навчання чи дослідження. Фактично кейс-метод характеризується комплексністю: моделюючи професійні ситуації, важливо використовувати і дослідницьку роботу, й апелювати до освітньої / самоосвітньої діяльності, яка неодмінно супроводжує професійну.

Порівняльний аналіз різних типів кейс-методів свідчить про те, що в основі всіх їх лежить інтерактивна діяльність, суб'єкт-суб'єктні взаємовідносини учасників. Саме інтерактивна діяльність, міжособистісна взаємодія у рамках використання кейс-методу сприяє реалізації значної кількості професійно важливих функцій.

1. Насамперед, йдеться про мобілізацію колективних зусиль щодо комплексного аналізу професійної ситуації, в результаті якого акумулюється значний масив інформації, отриманий від кожного суб'єкта спільної діяльності. При тому перед студентами постає необхідність систематизувати отриману інформацію, абсорбувати найбільш цінне з огляду на поставлені цілі, класифікувати проблему відповідно до сформованої групи характеристик, від яких буде найбільшою мірою залежати прийняття рішень. Озвучення мислительного процесу різних студентів на етапі аналізу ситуації, проблеми у її контексті, дає можливість співвіднести різні алгоритми мислення, переконуючись у правильності свого, або вносячи корективи з огляду на аргументованість, переконливість інших.

Так формується навчальна ситуація, коли аналіз, професійне мислення в цілому стають реальним об'єктом вивчення студентами: сформована позиція студентом щодо аналізу та оцінки ситуації співвідноситься з іншими, при тому виробляється спільний алгоритм, який для даних конкретних умов буде оптимальним. Він або виокремлюється з-поміж усіх запропонованих як найбільш вдалий, вірогідний, логічний, аргументований, або конструюється новий, інтегруючи по елементні напрацювання, він також може бути повністю продуктом колективного мислення. У будь-якому разі, йдеться про ситуацію багатовимірного осмислення ситуації, піддаючи аналізу як продуктивні її складові (аж до колективних знахідок), так і завідомо безперспективні. Колективний аналіз складає контент реальної професійної діяльності в рамках надання соціальної допомоги, якій має передувати комплексний та глибокий аналіз ситуації. Саме здатність соціального працівника «побачити» все, аж до деталей, і виділити головне, що слугуватиме підґрунтям прийняття рішень визначає основу його професійної компетентності, спроможності до теоретично обґрунтованих практичних дій. Отже, у результаті колективного аналізу ситуації у студентів фіксується та розвивається уявлення про аналіз як: а) значущу складову професійної діяльності, вирішення конкретної проблеми надання соціальної допомоги; б) засіб протидії непродуктивного використання шаблонних рішень без адаптації до конкретних умов практики; в) спосіб використання теорії задля розуміння практичних реалій як на рівні загальних тенденцій, так і конкретних ситуацій її застосування»; г) намагання включити в аналіз якомога більше складових та чинників, що обумовлюють саме ту конкретну проблему; д) необхідність моделювання різних версій та моделей з'ясування проблематики конкретної ситуації, відбір оптимальних на основі співвіднесення аргументаційних позицій.

2. Наступний пласт професійно важливих компетентностей, які отримує майбутній соціальний працівник у процесі використання кейс-методу, стосується формування здатності до конструктивної взаємодії з усіма зацікавленими сторонами, суб'єктами діяльності у процесі вирішення проблеми у рамках конкретної ситуації соціальної допомоги. Конструктивна співпраця закономірно веде до необхідності забезпечення сприятливих міжособистісних взаємин між учасниками діяльності. При тому слід зауважити, що міжособистісні взаємовідносини та психологічний мікроклімат будуть результатом не спеціальних додаткових зусиль викладача, а природнім фоном злагодженої, конструктивної, в значить і успішної роботи (у нашому випадку – вирішення соціальної проблеми в рамках соціально означеної ситуації). Окрім того, використання кейс-методу сприятиме розвитку значущих професійних компетентностей, пов'язаних зі здатністю: а) сприймати іншу людину як особистість, що має право на власну позицію, точку зору, навіть якщо вона і кардинально відрізняється від власної; б) вміти слухати іншого, апріорі

розуміючи, що його точка зору має право на існування і сформована на основі відповідних обставин; в) розвивати особистісні якості, які дозволяють толерантно ставитися до інших, на демократичних засадах взаємодіяти з ними; г) формувати власну «Я-концепцію», що акумулює принципові особистісно, професійно орієнтовані позиції, без яких студент не зможе відчувати себе повноцінним, самодостатнім суб'єктом інтерактивної діяльності, конструктивних міжособистісних взаємовідносин.

Пастошук Г. Д.

Вище професійне училище № 4 м. Хмельницького,
Хмельницький національний університет

ДО ПИТАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

На професійне самовизначення особистості впливають соціально-економічні умови, міжособистісні відносини в професійному колективі, професійний розвиток та інтерес, вікові і професійні кризи. Але провідне значення в професійному самовизначенні належить самій особистості, її активності, відповідальності за своє становлення та подальший розвиток.

Як зазначає Н. Пряжников (Пряжников Н. С., 1996), сутністю професійного самовизначення є самостійне й усвідомлене знаходження смислів виконуваної роботи і всієї життєдіяльності в конкретній культурно-історичній (соціально-економічній) ситуації.

Постійний пошук свого місця у світі професій дозволяє особистості знайти сферу діяльності для повної самореалізації. Цей процес не зводиться до одномоментного акту вибору професії і не закінчується із завершенням професійної підготовки за обраною спеціальністю. Воно триває протягом усього професійного життя. Постійне уточнення свого місця у світі професій (або конкретній професії), осмислення своєї соціально-професійної ролі, ставлення до професійної праці, колективу і самої себе, стають важливими компонентами життя людини. Перед особистістю постійно виникають проблеми, що вимагають від неї визначення свого ставлення до професій, іноді аналізу і рефлексії власних професійних досягнень, ухвалення рішення про вибір професії чи її зміну, уточнення і корекції кар'єри, рішення інших професійно зумовлених питань (Зеер Э. Ф., 2005).

Професійне самовизначення, у найбільш загальному змісті, є вибором людиною напряму і змісту свого подальшого розвитку, сфери і засобів реалізації індивідуальних якостей і здібностей, соціального середовища для втілення своєї життєвої мети і моральних цінностей; це – цілісний, інтегративний процес, у якому реалізуються основні життєві цінності людини і конкретизуються аспекти її життєвого, особистісного, соціального самовизначення (Вітковська О. І., 2002).

Ми погоджуємося з більшістю дослідників, що професійне самовизначення в значній мірі залежить від індивідуальних особливостей людини, духовних потреб і мотивів особистості, базується на пізнавальному інтересі і характеризується підвищеною увагою до професії.

Успішне професійно-особистісне самовизначення визначається, на думку Т. Демидової (Демидова Т. А., 2003), як об'єктивними так і суб'єктивними умовами. До об'єктивних умов авторка відносить: наявність сучасного науково-методичного й інформаційно-технічного оснащення у вузі, компетентні фахівці. Суб'єктивні: потреба в одержанні професійної освіти, наявність пізнавальної мотивації й потреби в досягненнях, а також самоорганізація, працьовитість, збіг сенсу життя й професійної діяльності. Крім того, Т. Демидова виділяє зовнішні й внутрішні умови. До зовнішніх відносяться потреба професій на ринку праці й вимоги суспільства до конкретних професій; співвідношення даної професії з іншими; зміна духовних цінностей у суспільстві, що веде до переструктурування професійної діяльності. До внутрішніх умов авторка відносить: сукупність уявлень, установок і стереотипів про професію; усвідомлення необхідності обраної професії в суспільстві, її престижність і можливість бути успішним у професії.

Професійне самовизначення розглядається в тісному взаємозв'язку з поняттям «професійна спрямованість», яка визначається як її специфічна форма прояву в професійній сфері або як її компонент (Рубінштейн С. Л., 2003). Дослідник підкреслював, що проблема спрямованості – це насамперед питання про динамічні тенденції, що у якості мотивів скеровують людську діяльність й при цьому самі визначаються її метою та задачами. При цьому дослідник у структурі спрямованості виділив такі психічні феномени як настанова, потреби, інтереси, ідеали, нахили. Настанова, з точки зору науковця, це є позиція особистості, що полягає в її певному

ставленні до мети і задач й віддзеркалюється у готовності до діяльності. в сумлінному ставленні до оволодіння професійними вміннями і навичками, у психологічній і практичній готовності працювати за обраною професією. У свою чергу в сумлінному ставленні до оволодіння професійними вміннями і навичками, у психологічній і практичній готовності працювати за обраною професією науковці (Адашкин Б. И., 1976; Долінська Ю. Г. 1998) виділяють професійний інтерес. Професійний інтерес – це спрямованість особистості на успішне оволодіння обраною професією внаслідок усвідомлення її громадської та особистої значущості й емоційної привабливості. Він виражається в прагненні студентів глибше пізнавати свою професію, в сумлінному ставленні до оволодіння професійними вміннями і навичками, у психологічній і практичній готовності працювати за обраною професією (Сургунд Н. А., 2004).

Професійне самовизначення здійснюється впродовж всього професійного життя: особистість постійно рефлексує, переосмислює своє професійне буття і самостверджується в професії (Сыманюк Э. Э., 2005).

За Є. Клімовим (Климов Е. А., 1983), існують два рівні професійного самовизначення:

- 1) гностичний (перебудова свідомості і самосвідомості);
- 2) практичний рівень (реальні зміни соціального статусу людини).

У структурі проблеми професійного самовизначення О. Вітковська (Вітковська О. І., 2002) виділила три головні компоненти: 1) проблему самореалізації; 2) проблему вибору і 3) проблему адаптації. Розв'язання проблеми самореалізації здійснюється особистістю шляхом самопізнання і саморозуміння, усвідомлення своєї «реалізаційної спрямованості» і проектування її на сфери професійної діяльності. Свідомий вибір здійснюється особистістю самостійно у результаті формування ціннісної вихідної позиції і розв'язання мотиваційних протиріч. Адаптивний аспект проблеми професійного самовизначення полягає у процесах узгодження всіх елементів індивідуальної профорієнтаційної ситуації: ціннісно-сислової структури особистості, її здібностей і потреб, актуальних процесів її розвитку, обставин і ситуації, які охоплюють як соціальне середовище у цілому, так і існуючу професійну структуру.

На нашу думку, професійне самовизначення є складним психологічним утворенням, що залежить від суб'єктивних та об'єктивних чинників, які визначають рівень готовності до самовдосконалення, свого роду свідомий вибір людини напрямку та наповнення свого професійного росту, базуючись на вміннях, здібностях, навиках, життєвих цілях, переконаннях та морально-етичних цінностях особистості і є важливою складовою самореалізації особистості.

Пастух Л. В.

Хмельницький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

ТІМБІЛДІНГ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ МЕТОД В УПРАВЛІНСЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У сучасних динамічних умовах розвитку системи загальної середньої освіти та необхідності реалізації Концепції НУШ одним із фундаментальних завдань є формування готовності керівних кадрів до використання інноваційних управлінських технологій відповідно до викликів ринкового суспільства. Однією з таких технологій є тимбілдінг (з англ.) – командування.

Актуальність вивчення питань впровадження методів тимбілдингу зумовлена й тим, що розуміння керівниками закладів загальної середньої освіти правил командної гри та приділення уваги питанням командування сприятиме формуванню позитивного психологічного клімату в педколективах, попередженню та швидкому й конструктивному вирішенню складних ситуацій, забезпеченню високої якості освітніх послуг.

Результати теоретичного аналізу проблеми засвідчили, що питанням сутності, чинників ефективності тимбілдингу, психологічної готовності до роботи у команді, засобом підвищення кадрового потенціалу та інших аспектів проблематики командування приділяли увагу як зарубіжні, так і вітчизняні науковці: І. Волков, П. Друкер, П. Журавльова, Л. Карамушка, Н. Коломінський, Є. Маковоз, Ю. Синягін, Р. Кон, А. Шиян та ін.

Дослідники зауважують, що незважаючи на те, що сьогодні стало звичним називати будь-який колектив командою – це не тотожні поняття: якщо колектив – це всі співробітники, то команда – це фахівці, об'єднані спільною метою, при цьому загальна мета усвідомлюється кожним

членом команди як персональна. Науковці констатують, що на сьогодні не існує альтернативи командним формам роботи у контексті ефективної генерації і просування організаційних й управлінських інновацій у системі освітнього менеджменту.

Розкриваючи сутність командного менеджменту вчені виокремлюють такі його характеристики:

- участь працівників у самоорганізації та управлінні спільною діяльністю;
- взаємний контроль, взаємодопомога та взаємозамінність;
- розуміння спільних цінностей та цілей.
- усвідомлення колективної відповідальності за результати праці
- розвиток індивідуального та групового потенціалів.

Дослідники зазначають, що добре спрацьована команда надзвичайно ефективна і «практично непереможна», і що в основі «ефекту команди» лежить висока мотивація її членів працювати разом на спільний результат.

При цьому вони зауважують, що робить колектив командою:

- ефективна конструктивна міжособистісна взаємодія;
- професіоналізм кожного з членів;
- позитивне мислення;
- орієнтація на спільний успіх;
- здатність злагоджено працювати на спільний результат;
- «не фіксований», гнучкий і мобільний розподіл функцій між членами команди та ін.

Оскільки психологічний комфорт корелює з результатами робочого процесу й значною мірою впливає на нього, тому налагодження якісної взаємодії членів команди і реалізація тимблдингу є прямим обов'язком будь-якого керівника, менеджера й лідера.

Науковці виділяють п'ять стадій розвитку колективу:

- формування (здійснюється підбір працівників та їх розстановка на робочих місцях);
- становлення (виявляються особисті якості членів групи);
- нормування (забезпечення згуртованості колективу; допомога у визначенні норм і цінностей групи, подолання конфліктів);
- зрілість (характерна висока соціально-психологічна сумісність працівників, різнобічно виявляються особисті здібності та обдарування);
- самоуправління (створена єдина система цінностей, норм і взаємоприйнятних методів організації праці) (Мороз О. В., 2011; Карамушка Л. М., 2000).

Одним із важливих завдань тимблдингу є виявлення психологічно несумісних людей і визначення способів їх неконфліктної взаємодії, що особливо важливо на першій стадії – формування колективу. Особливого значення тимблдинг набуває на стадіях становлення та нормування, оскільки досвід українських і зарубіжних освітніх закладів, які домоглися значних успіхів у організаційній та інноваційній діяльності, підтверджує, що основну роль в них відіграють не окремі особистості, а робочі групи, вищою формою прояву яких є команди (Мороз О. В., 2011).

За даними соціологічних опитувань найважливішою професійною якістю лідера і керівника є вміння формувати команду, злагоджений, згуртований колектив (Тидор С. Н., 1997), а методи тимблдингу якраз і допомагають згуртувати команду, виявити потенційних лідерів, формувати й просувати імідж закладу освіти, встановлювати цінності і стандарти в закладі.

Л. М. Карамушка вказує на необхідність врахування керівниками закладів освіти таких критеріїв ефективної команди (Карамушка Л. М., 2004):

- відносну невелику чисельність – ефективна команда складається не більше ніж із 10-20 осіб;
- розподіл ролей – кожен член командної групи розуміє та виконує своє призначення, бачить як воно пов'язане зі спільною метою та очікуваними результатами;
- взаємозалежність – результати роботи кожного впливають на спільний результат;
- створення колективу – при появі нового співробітника у колективі відбувається зміна неформальних ролей – з'являються нові аутсайтери та лідери. Такі зміни не завжди корисні для спільної справи;
- присутність командного лідера або «капітана команди» – якщо команда втрачає лідера, то вона або розпадається, або знаходить і висуває нового;

– довіра в команді – якщо лідер довіряє працівнику, він може не турбуватися про вчасне виконання ним необхідної роботи, а працівник спокійно працює, оскільки довіряє своєму керівнику (Карамушка Л. М., 2004).

Щоб побудувати згуртовану ефективну команду, як зазначає Л. Е. Орбан-Лембрик, керівнику необхідно враховувати чотири складові:

- наявність лідера, який ставив би завдання і оцінював результати;
- наявність ресурсів: людських, інформаційних, фінансових та ін.;
- конструктивний підхід до вирішення проблем, конфліктів, розбіжностей у думках;
- вміння визначати пріоритетні напрями роботи та обирати найоптимальніші шляхи їх досягнення, оцінювати кінцевий результат (Орбан-Лембрик Л. Е., 2003).

Підсумовуючи, можна стверджувати, що тимблдинг має велике значення для: розвитку командного духу в роботі закладів загальної середньої освіти; допомагає виявляти і реалізовувати особистісний потенціал педагогів; попереджувати комунікативні помилки та конфлікти, що породжують взаємне нерозуміння між членами робочого колективу освітніх установ; розвиває здатність швидко приймати рішення в критичних і нестандартних ситуаціях; виховує в колективі довіру до закладу в цілому і один до одного, є важливим засобом нематеріальної мотивації персоналу, який дозволяє співробітникам відчувати увагу керівництва до кожного її співробітника, що, в кінцевому результаті, дозволяє створити згуртований та креативний колектив однодумців (Тидор С. Н., 1997).

Отже, складність завдань, які виникають у сучасних умовах діяльності реформування освітянської галузі, обумовлюють потребу об'єднання людських ресурсів, необхідність їх згуртованості та взаємопідтримки під час розв'язання різного роду професійних ситуацій.

Це, в свою чергу, зумовлює необхідність проведення теоретико-практичних досліджень з питань готовності керівників закладів загальної середньої освіти до впровадження методів тимблдингу. Що є метою наших подальших наукових пошуків.

Петяк О. В., Повстюк О. Ю.

Хмельницький національний університет

ПСИХОЛОГІЧНЕ КОНСУЛЬТУВАННЯ СІМЕЙНИХ ПАР НА ЕТАПІ РОЗЛУЧЕННЯ

Психологічне консультування – це один із видів психологічної допомоги, що стоїть на одному ряду з психокорекцією, психотерапією, різними видами психологічних тренінгів. Значення цього специфічного типу відносин, полягає в тому, що одна людина допомагає іншій пізнати саму себе, а також налагодити міжособистісні взаємини з близькими та іншими значущими для особистості людьми. При наданні цієї соціально-психологічної послуги клієнт вчиться вивчати свої почуття, думки і поведінку, з метою самовдосконалення, самоусвідомлення, саморефлексії, задля подальшого використання своїх переваг, спираючись на внутрішні ресурси для більш ефективного розпорядження своїм життям через прийняття правильних рішень і вчинення цілеспрямованих дій (Ткаченко К. С., 2000).

Психологічне консультування – це важливий елемент в процесі формування сім'ї. Люди, які звертаються за допомогою спеціаліста в процесі створення сім'ї або на одному з етапів спільного життя, мають значно більше можливостей, щоб усвідомити позитивні і негативні вчинки, зрозуміти переваги і недоліки в своєму сімейному житті, а також осмислити особливості власного характеру, краще пізнати свої потреби та бажання. Причинами звернення подружніх пар до психолога може стати виникнення різного роду конфліктних ситуацій, відсутність довіри, сексуальні проблеми, нерівномірність обов'язків між партнерами, розподіл влади і впливу.

Однак, інколи сім'ї звертаються за допомогою до психолога вже на етапі розлучення. Процес розірвання шлюбу – це кризова ситуація для обох партнерів, під час якої людям складно приймати виважені рішення, повністю контролювати свою поведінку, прислухатися до емоцій та почуттів. Тому, на етапі припинення сімейних стосунків пари роблять поспішні висновки, суб'єктивно оцінюючи ситуацію.

Збільшення кількості розлучених пар, поширення конфліктних ситуацій між партнерами, поглиблення причин невдалих шлюбів сприяли тому, що на сучасному етапі розвитку психологічного консультування темі розлучення присвячено чільне місце. А. Адлер, М. Боуен.,

Ю. Альошина, А. Єлізаров, А. Захаров, Я. Варга досліджували особливості консультування сім'ї. Д. Штурцбехер, Т. Димнова, О. Ошерова у своїх наукових роботах висвітлили соціально-економічні, етнічні і психологічні причини розлучень. У працях С. В. Дворяка, Е. Ейдемільера, Н. Пезешкіана можна ознайомитись не лише з причинами виникнення сімейних конфліктів, але й методами їх вирішення.

Процес консультування пар, що знаходяться на етапі розлучення відрізняється від інших типів консультування. Адже фахівець повинен чітко диференціювати на якому етапі знаходить подружня пара, що звернулася за допомогою. Існує безліч класифікацій взаємовідносин пар на етапі розлучення. Один з прикладів – диференціація, яку створив Пол Боєннен, виділивши 6 етапів розлучення:

- емоційне розлучення – етап, що виражає саму суть цього процесу – формування напруги між партнерами, збільшення кількості конфліктів та непорозумінь;
- легальне розлучення – охоплює всі необхідні підстави для офіційного закінчення шлюбу;
- економічне розлучення – особливості розподілу сімейної власності і набутого майна;
- батьківське розлучення – розгляд питань, що стосуються опіки над дітьми, права спілкуватися з ними і проводити час;
- комунікативне розлучення – зміна соціальних зв'язків;
- психологічне розлучення – кінцеве руйнування індивідом емоційної залежності від партнера (Bohannan P., 2018).

В процесі психологічного консультування сімейних пар на етапі розлучення фахівці використовують модифікацію моделі переживання втрати і горювання, що була запропонована Е. Кюблер-Росс. В основі моделі п'ять стадій, що по чергово змінюють одна одну, а саме:

- стадія заперечення – відбувається актуалізація захисних механізмів, члени подружжя розглядають розлучення як звільнення, на яке давно чекали, при цьому знецінюючи роль партнера в своєму житті, та заперечуючи серйозність і значущість ситуації; люди створюють для себе ілюзії утримання повного контролю над ситуацією з метою уникнення психічних травм;
- стадія гніву – усвідомлення неминучості розлучення, людина, що раніше була близькою, коханою, потрібною, стає епіцентром негативу, абсолютним джерелом проблеми, причиною всіх негараздів; етап, що характеризується використанням всіх можливих засобів впливу на партнера;
- стадія угоди – дана стадія також відома як маніпуляція, тобто спроби відновити шлюб будь-яким способом, використовуючи дітей, сексуальні стосунки, соціальні контакти;
- стадія депресії – відчуваючи безсилля від безрезультатності використання інших методів (заперечення, гніву, угоди), особистість розуміє, що її дії марні, цим самим поглиблюючи пригніченість, апатію, зниження довіри до оточуючих;
- стадія прийняття – усвідомлення неминучості процесу розірвання шлюбу, прийняття свого нового статусу, спроба адаптуватися до змінених умов життя, що сильно відрізняються від попередніх (Kubler-Ross E., 2001).

Використання психологічного консультування під час кризового етапу сімейного життя – це можливість подружжя не лише пройти етап розлучення, зазнавши при цьому мінімальних психічних потрясінь, але й навіть зберегти свою сім'ю, по-новому переглянути свою систему цінностей і пріоритетів, спробувати знайти спільну мову з партнером, прислухаючись до думки один одного. Поєднуючи основні складові консультативного процесу, психолог дає ще одну можливість чоловікові та дружинні зберегти свою сім'ю, серед них:

- дослідження проблеми – консультант повинен встановити контакт з клієнтами, викликати відчуття довіри, заохочувати їх до поглибленого розгляду власних емоцій і фіксувати почуття, зміст висловлювань, вербальний і невербальний контакт між партнерами;
- двовимірне визначення проблем – головне завдання психолога – зібрати максимум інформації, дослідити ситуацію, визначити емоційний, психологічний, особистісний стан клієнтів, а також визначити перелік ситуацій (або конкретний приклад), що спричиняють появу конфліктів, згідно з отриманими даними психолог має можливість прогнозувати цілі і завдання своєї подальшої роботи з сімейною парою;
- ідентифікація альтернатив – отримавши результати діагностики, психолог намагається підштовхнути пару до вирішення конфлікту шляхом вільних запитань, надаючи їм можливість пропонувати можливі варіанти розвитку подій, різні стратегії вирішення ситуацій, що викликають конфлікти; обираючи альтернативні варіанти розв'язання проблеми необхідно звертати увагу на наповненість клієнтів внутрішнім ресурсом для практичного виконання теоретичних помислів;

– планування – частина консультації – це етап оцінки власних сил, додаткова перевірка реалістичності кожного з пунктів плану, що дозволить не розчаруватися в власних силах, і ще далі не заглибити сімейні конфлікти, через невідповідність одного з партнерів сформованому ідеалу; між подружжям відбувається своєрідна «рольова гра», але завдяки психологу вона не зводиться до поглиблення критичної ситуації, а навпаки, розгляду власних недоліків поведінки з партнером;

– діяльність – психолог надає допомогу в процесі формування діяльності з урахуванням обставин, часу, емоційних витрат, а також з розумінням можливості невдачі в досягненні цілей; завдання пари на цьому етапі – зрозуміти, що часткові негаразди – це не привід залишати все на півшляху;

– оцінка та зворотній зв'язок – клієнти і спеціаліст оцінюють результат, узагальнюють досягнення, при можливих невдачах, непередбачуваних змінах обставин потрібно повернутися до попередніх етапів (Абрамова Г. С., 2017).

Отже, розлучення – це психічне та емоційне потрясіння, під час якого особистість проходить низку етапів, однак, існує ймовірність збереження сім'ї та зміцнення стосунків між партнерами. Не завжди людям самотійно вдається пройти цей етап, тому допомога спеціаліста в цьому процесі може не лише налагодити взаємовідносини між парою, але й зберегти їхнє психологічне здоров'я. Під час психологічного консультування подружжя може вирішити не лише конфлікт у парі, але й особистісний, що дасть можливість уникнути внутрішніх переживань із зовнішніми проявами.

Пилявець Н. І.

Комунальний вищий навчальний заклад «Вінницька академія неперервної освіти»

МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ПІДХІД У ВИВЧЕННІ САМОЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ

Здоров'я є інтегральною характеристикою особистості й визначає якість життя людини. Сьогодні в Україні фіксують високий рівень захворюваності населення, особливо серед підлітків і молоді. Тому збереження та зміцнення здоров'я молодого покоління, формування потреби і навичок здорового способу життя є пріоритетними напрямками розвитку суспільства.

В сучасних умовах все більша роль у детермінації захворюваності і смертності відводиться поведінковому фактору, пов'язаному із ставленням людини до власного здоров'я та тривалості життя. Роль цього фактору визнається вагомішою, ніж вплив на здоров'я спадковості, зовнішнього середовища (екології) чи медичної допомоги.

У сучасних суспільних умовах успіх професійної самореалізації та конкурентоздатність залежать не лише від фахової підготовки, а й від психічного, духовного, соціального та фізичного стану, належного світоглядного ставлення до свого здоров'я як до надважливої цінності людини. Але не дивлячись на об'єктивну важливість, однозначну необхідність та, навіть, «матеріальну вигоду» дотримання здорового способу життя, серед сучасної студентської молоді спостерігається тенденція до індиферентного ставлення до проблеми погіршення здоров'я, занепад цінностей здоров'язбереження, зниження рівня сформованості самозбережувальної поведінки. Саме тому дослідження психологічних особливостей поведінки, спрямованої на збереження власного життя та здоров'я, видаються нам на сьогоднішній день надзвичайно актуальними.

Такий тип поведінки отримав назву самозбережувальна поведінка і вперше був використаний у соціології та соціологічній демографії на початку 70-х років ХХ сторіччя як компонент демографічної поведінки, що визначає динаміку процесів народжуваності та смертності. Одним з перших досліджував самозбережувальну поведінку А. І. Антонов, під керівництвом якого у 1980-1986 рр. колективом вчених МГУ ім. М. В. Ломоносова проводились великі соціологічні опитування щодо виявлення мотивів та установок населення на збереження індивідуального здоров'я та довголіття. Їхні дослідження спиралися на схему диспозиційної регуляції поведінки (Ядов В. О., 1975), відповідно якої результативність самозбережувальної поведінки залежить не лише від умов життя, але й від того як вони суб'єктивно визначаються людиною в масі повсякденних ситуацій. В своїх дослідженнях вчені розглядали такі окремі аспекти проблеми як місце здоров'я в системі життєвих цінностей, самооцінка здоров'я, медична та фізична активність, наявність шкідливих звичок, стресостійкість, характер та режим харчування

тощо. Але це не давало можливості сформувавши уявлення безпосередньо про стратегії самозбережувальної поведінки населення.

Спроби побудови цілісних моделей самозбережувальної поведінки відбувались значно рідше, в їх основу були покладені різні ознаки. А саме: у дослідженнях А. І. Антонова, В. А. Борисова, І. В. Журавльової, Л. С. Шиловой, Г. І. Івахненко в якості таких показників виступали характер установок респондентів на ідеальну, бажану та очікувану тривалість життя (песимісти і оптимісти) і гендерна приналежність (чоловіча і жіноча моделі) (Шилова Л. С., 2000; Журавльова І. В., 2000; Івахненко Г. І., 2006). В роботах Т. В. Шушунової – характер мотивації (негативна чи позитивна) та рівень орієнтації при формуванні поведінки на самозбереження (біологічна, соціальна чи психологічна) (Шушунова Т. В., 2010). В роботах О. А. Югової – відсутність або наявність шкідливих звичок, раціональне харчування, фізична активність, режим праці і відпочинку (нестійка, напівсувора, стабільна, стійка моделі) (Югова О. А., 2012).

Всі перелічені дослідження використовувати соціологічні методи для отримання інформації про характеристики самозбережувальної поведінки, враховували ціннісно-мотиваційний аспект самозбереження, але не відображали всіх компонентів самозбережувальної поведінки в єдиній системі.

В той же час в рамках медичного підходу для відображення активності людини по відношенню до власного здоров'я застосовувався термін «здоровий спосіб життя» або «спосіб життя, який сприяє зміцненню здоров'я» (Ю. П. Лісіцин, О. В. Грініцин, А. М. Ізуткін, І. Ф. Матюшин). Дослідники цього напрямку в якості головного компоненту самозбережувальної поведінки розглядають медичну активність, тоді як інші параметри визнаються вторинними. Тобто в медичному підході розглядаються не мотиви і цінності самозбереження, а безпосередня діяльність людини, спрямована на збереження здоров'я.

Психологічний підхід не ототожнює самозбережувальну поведінку з медичною активністю людини і не розглядає її як складову демографічної поведінки. Частіше за все вона розглядається як специфічна регуляторна діяльність щодо забезпечення оптимального для особистості рівня індивідуального здоров'я (Козловська Г. Ю., 2014).

Вчені-психологи виділяють наступні структурні компоненти самозбережувальної поведінки: мотивація, самооцінка здоров'я, цілі (спрямованість) на збереження здоров'я, система дій, спрямованих на збереження здоров'я, контроль результату (Яковлева Н. В., 2015).

Структура самозбережувальної поведінки містить три основні компоненти:

– когнітивний, що включає в себе знання людини про здоров'я, про те, які обставини і фактори, що позитивно або негативно впливають на здоров'я, а також уявлення про значення здоров'я в системі життєдіяльності;

– емоційний, що позначає почуття й емоції, пов'язані зі станом здоров'я і його зміною протягом життя;

– мотиваційно-поведінковий, який демонструє специфіку поведінки людини в сфері здоров'я, її дії і стратегії в разі захворювання, а також мотиви здорового та нездорового способу життя. Мотиви демонструють наявність в індивіда мети і ціннісні установки на збереження здоров'я.

На думку ряду авторів спрямованість самозбережувальної поведінки може бути як позитивною, так і негативною. Для позитивної спрямованості характерно: наявність мети – збереження і укріплення здоров'я, наявність установок на його збереження, реалізація конкретних дій, в результаті яких стан здоров'я людини покращується (Самігін С. І., 2015). Негативна спрямованість характеризує тенденцію до його руйнування, її характерною ознакою є деструктивна експлуатація здоров'я та девіантні стратегії поведінки по відношенню до здоров'я. Негативна спрямованість поведінки і дій людини може проявлятися як у свідомих, так і у неусвідомлених вчинках. Для позначення такого типу поведінки використовується термін «саморуйнівна поведінка», змістом якої є небажання людини рахуватися з нормами здорового способу життя, харчування, режиму роботи і відпочинку, рекомендаціями медицини, санітарії, гігієни (Дімов В. М., 1999).

В сучасних дослідженнях в якості синонімічних терміну «самозбережувальна поведінка» використовуються такі терміни як «здоров'язбережувальна поведінка», «вітальна поведінка», «поведінка, пов'язана зі здоров'ям». Не дивлячись на відмінності в понятійному апараті, їх зміст зводиться до пріоритету для людини цінності здоров'я, мотивації до активної діяльності щодо його збереження. Слід відмітити, що розповсюдження отримали також терміни, які

характеризують протилежні самозбереженню деструктивні практики щодо власного здоров'я. Такі як: «саморуйнівна поведінка», «девіантний тип здоров'язбережувальної поведінки».

Закордонними фахівцями поведінка людей з метою самозбереження починає вивчатися також в 1970-ті роки – перше в рамках концепції «забезпечення здоров'я» («health promotion»), а згодом з'являються аналогічні терміни: «здорова поведінка» (health behavior), «поведінка, пов'язана зі здоров'ям» (health-related behavior), «здоровий стиль життя» (healthy lifestyle) (Шушунова Т. Н., 2010).

Таким чином, ми можемо зробити висновок, що проблемами наукового пояснення, прогнозування та формування самозбережувальної поведінки особистості займалися дослідники соціолого-демографічного, медичного та психологічного напрямків. Не дивлячись на численність робіт, присвячених даній темі, психологічний аспект поняття, на наш погляд, висвітлений недостатньо. Такі категорії як мотивація, стратегії, спрямованість до самозбережувальної поведінки розглядаються з точки зору соціальної психології і демографії, водночас їх особистісний компонент залишається поза увагою дослідників, як і особистісні чинники формування позитивної спрямованості самозбережувальної поведінки.

Отже, нам представляється актуальним в подальшому вивчення самозбережувальної поведінки особистості як обов'язкової умови підтримання здоров'я як для кожної окремої людини, так і для суспільства в цілому.

Погоріла С. Г., Тимчук І. М.

Білоцерківський національний аграрний університет

ЕЛЕМЕНТИ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ З ЕКОНОМІКИ І ПІДПРИЄМНИЦТВА У ЗВО

Перехід системи вищої освіти на ступеневу систему підготовки фахівців суттєво вплинув на змістову складову освітнього процесу, що, у свою чергу, передбачає оновлення змісту, форм і методів професійно-педагогічної підготовки майбутніх магістрів з економіки. Випускники ЗВО мають можливість працювати не лише відповідно до фаху, який опанували, а згідно з Законом України «Про вищу освіту» їм надане право працювати в системі вищої освіти, обіймаючи посади науково-педагогічних працівників.

Питання професійно-педагогічної підготовки є досить складним та багатограним. Проблему підготовки студентів економічних спеціальностей до педагогічної діяльності досліджено у наукових працях Л. Савенкової, Г. Ковальчук, М. Артюшиної, І. Балягіної, М. Богорад та інших вчених. Вивченню окремих питань професійно-педагогічної підготовки присвячені праці відомих вітчизняних та зарубіжних учених. Так, проблеми особистості викладача вищої школи та його педагогічної діяльності, досліджували В. Бобрицька, В. Гашимова, О. Гура, В. Гриньова, І. Зязюн, М. Євтух, О. Дубасенюк, В. Кан-Калик, Н. Кузьміна та інші вчені.

Психолого-педагогічні знання, практичні вміння формуються під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін у закладі вищої освіти/ Здійснення професійно-педагогічної підготовки майбутніх магістрів з економіки і підприємництва відбувалося з використанням основних форм організації навчання – лекцій. Ми намагалися урізноманітнити освітній процес використанням різних видів лекцій: лекції-бесіди, лекції-диспути, проблемні лекції. На практичних заняттях проводили дискусії з елементами бесіди, фронтальне опитування з елементами дискусії та творчості, обговорення проблемних питань на актуальні теми. Студенти презентували свої проекти, писали есе, розробляли фрагменти лекцій та семінарів, готували дидактичний матеріал, брали участь у мікрОВикладанні, працювали з навчальною документацією. Для організації самостійної та індивідуальної роботи пропонувалися творчі завдання, завдання з вивчення та аналізу першоджерел, ведення термінологічного словника, підготовка промови, розробка плану семінарського заняття чи лекції, тесту. На практичних заняттях доречними є використання елементів творчої діяльності, які полягають у використанні активних методів. Здобувачі вищої освіти із задоволенням працюють над виконанням творчих завдань в мікрогрупах, у парах, беруть участь у дискусіях, які полягають в обміні поглядами з окресленої ситуації, коли студент і викладач виступають рівноправними суб'єктами навчального процесу. Наприклад, дискусія на тему «Професійно значимі якості викладача ЗВО» використовується нами для закріплення вивченого матеріалу і стимулювання пізнавальної діяльності студентів. Водночас

використовувалися різноманітні психологічні методики, опитувальники, тести. Так, з метою усвідомлення професійно-педагогічної діяльності студенти працювали з тестом «Схильність до педагогічної професії» (Зязюн І., 1997); для визначення педагогічних здібностей пропонувався діагностичний тест «Педагогічні ситуації» (Вітвіцька С. С., 2005); з метою формування готовності майбутніх магістрів до професійно-педагогічної діяльності була використана комплексна методика для визначення рівня готовності до вибору професії педагога (Дубасенюк О. А., 2005); за допомогою тестів В. Ряховського «Загальний рівень комунікативності» та І. Юсупова «Дослідження емпатійних тенденцій» ми пропонували студентам визначити рівень сформованості комунікативності та емпатійності як професійно значущих якостей викладача.

Для стимулювання пізнавальних потреб та інтересів використовувалися творчі завдання проблемного характеру, метод мозкового штурму, метод проектів, моделювання, вирішення проблемних ситуацій, що сприяли активізації мислення і полягали в здатності аналізувати, синтезувати, порівнювати, робити висновки, формувати досвід творчої діяльності.

Зазначені елементи професійно-педагогічної підготовки майбутніх магістрів з економіки і підприємництва у ЗВО підвищують мотивацію та активність здобувачів вищої освіти і сприяють міцному засвоєнню навчального матеріалу та готовності до викладацької діяльності.

Подкоритова Л. О.

Хмельницький національний університет

МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАВЛЕННЯ БАТЬКІВ ДО СВОЇХ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

З кожним роком в Україні, як і в усьому світі, зростає кількість дітей з особливими потребами (далі за текстом ОП). Так, за офіційною статистикою МОЗ України, за 5 років кількість хворих на аутизм зросла на 194 %. На даний момент в Україні зареєстровано понад 15 тисяч людей з синдромом Дауна. Понад 20 тисяч дітей з дитячим церебральним паралічем (ДЦП). Синдром дефіциту уваги і гіперактивності (СДУГ) спостерігається у 7 % українських дітей. При цьому офіційна статистика не відображає реальної картини, насправді кількість таких дітей є набагато більшою. Необхідність психолого-педагогічної допомоги таким дітям не викликає сумнівів. Разом з тим аналіз наукових праць і співбесіда з фахівцями, що працюють з такими категоріями дітей, показує деяку «занедбаність» батьків цих дітей. Зокрема однією з нагальних проблем у роботі з батьками дітей з ООП є корекція ставлення батьків до своїх дітей з особливими потребами. Це ставлення є досить суперечливим і неоднозначним. А ставлення батьків визначає розвиток їхніх дітей.

Виходячи з принципу єдності психологічної діагностики і корекції, для ефективної психологічної корекції необхідно спочатку зробити відповідну запити клієнта психологічну діагностику. Тому у цій публікації ми розглянемо деякі особливості психологічної діагностики батьків дітей з ОП.

В. Ткачова зазначає, що у психологічній роботі з батьками дітей з особливими освітніми потребами необхідно діагностувати:

1) особистісні особливості батьків, які виховують дитину з особливими освітніми потребами, інтелектуальні, емоційні та комунікативні якості, акцентуації характеру, рівень тривожності, тип реакції на стрес, адаптаційні механізми, стресостійкість, тип характерологічних відхилень, а також рівень схильності до неврозу, психопатії; внутрішньосімейний клімат;

2) систему міжособистісних контактів у сім'ї;

3) чинники, які визначають батьківську позицію (батьківську і материнську) щодо дитини з інвалідністю;

4) ціннісні орієнтації батьків;

5) основні типи взаємин (взаємодії) у сім'ї;

6) мотиваційно-потребову сферу батьків, які виховують дитину з особливими освітніми потребами;

7) особливості внутрішньоособистісних переживань батьків, пов'язані з порушеннями розвитку дитини;

8) особливості ставлення фізично здорових сиблінгів до дитини з особливими освітніми потребами;

9) тип батьківсько-дитячих відносин, моделі виховання й причини їхніх порушень;

10) динаміку батьківсько-дитячих і дитячо-батьківських взаємин під впливом психокорекції (Ткачева В., 2007).

Окрім окреслених, можливі й інші напрямки діагностичної роботи, зміст яких визначається в кожному конкретному випадку індивідуально (Галян О., 2019).

Для дослідження ставлення батьків дітей з ОП можна використовувати такі методики:

1) *Методика PARI* (Е. Шефер, Р. Белл; адаптація Т. Нещерет) – призначена для вивчення ставлення батьків (перш за все, матерів) до різних сторін сімейного життя (сімейної ролі). Автори – американські психологи Е. Шефер і Р. Белл. Ця методика широко використовувалася в Польщі (Рембовські) і Чехословаччині (Котаскова). У методиці виділені 23 аспекти-ознаки, що стосуються різних боків ставлення батьків до дитини і життя в сім'ї. З них 8 ознак описують ставлення до сімейної ролі і 15 стосуються батьківсько-дитячих відносин. Ці 15 ознак поділяються на наступні 3 групи: 1 – оптимальний емоційний контакт, 2 – зайва емоційна дистанція з дитиною, 3 – зайва концентрація на дитині.

Головний висновок, який можна зробити за цією методикою, – це оцінити батьківсько-дитячий контакт з точки зору його оптимальності. Для цього порівнюються середні оцінки за першими трьома групами шкал: оптимальний контакт, емоційна дистанція, концентрація.

2) *Тест-опитувальник батьківського ставлення А. Варги і В. Століна*. (Методика ОРО) є психодіагностичним інструментом, орієнтованим на виявлення батьківського ставлення до дітей. Батьківське ставлення розуміється як система різноманітних почуттів щодо дитини, поведінкових стереотипів, що практикуються в спілкуванні з нею, особливостей сприйняття і розуміння характеру особистості дитини, її вчинків. Опитувальник складається з 5 шкал: 1) «Схвалення–відкидання»; 2) «Кооперація»; 3) «Симбіоз»; 4) «Авторитарна гіперсоціалізація»; 5) «Маленький невдаха».

3) *Проективна методика «Моя сім'я в образі квітів»* (за Л. Лебедевою) (Лебедева Л., 2011), цілями якої є виявлення клієнтом сприйняття себе в своїй сімейній системі, визначення суб'єктивної ролі кожного

Клієнту пропонується намалювати свою сім'ю у вигляді квітів. Важливо уточнити, що сім'я – це тільки люди, що живуть в даний час, а рід – всі представники сімейної системи. В даному випадку ми малюємо сім'ю. Більше ніяких інструкцій клієнт не отримує.

Малюнок відображає емоційне самопочуття, уявлення про своє місце і роль в сім'ї, взаємодію між членами сім'ї та їх ставлення одне до одного. Доцільно давати це завдання усім членам сім'ї, а потім порівнювати та обговорювати отримані малюнки.

Таким чином, комплексна організація дослідно-експериментального дослідження ставлення батьків до своїх дітей з особливими потребами дозволить в логічній послідовності провести вивчення проблем, які виникають при вихованні таких дітей, а також визначити методи психологічної корекції, які будуть сприяти покращенню загального психологічного настрою батьків щодо своїх дітей.

Поліщук О. Р.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

ТЕХНОЛОГІЇ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ ПСИХОЛОГА ДЛЯ ОСІБ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ ТА ЇХ БАТЬКІВ

В умовах реформування системи освіти в Україні особливої уваги набуває проблема, пов'язана з прагненням сучасної молоді знайти місце рівноправного партнера у суспільних процесах, які протікають швидко і вимагають від них одночасно високого рівня загальної підготовки й ґрунтовних знань в обраній сфері професійної діяльності. Таким чином, одним із пріоритетних завдань сучасної системи профорієнтації є організація роботи з молоддю.

Інтегрування дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітній простір України є одним із напрямів гуманізації всієї системи освіти, що відповідає пріоритетам державної політики, окресленим у «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» та підтриманим низкою законодавчо-нормативних документів, серед яких Закон України «Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання» (від 5 червня 2014 року) та «Про внесення змін до закону України «Про освіту» щодо особливостей

доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг» (від 23 травня 2017 року) (Щеглова Ю., 2017).

Вибір професії є важливим, відповідальним і часто непростим кроком у житті кожної людини. Він впливає не тільки на рівень матеріальних доходів, а й багато в чому задає спосіб життя, закладає на перспективу задоволеність людини собою і своєю долею. У результаті сам процес професійного самовизначення для багатьох інвалідів стає складним і «травмонебезпечним» заходом, у них може сформуватися пасивна установка, невіра в можливість знайти себе в професійній сфері. Разом з тим, зайнятість певною діяльністю для багатьох інвалідів є значимою в житті.

Професійна орієнтація осіб з обмеженими можливостями передбачає такі види роботи:

1) аналіз результатів медико-психологічного обстеження (у зв'язку з наявністю у підлітків на основі головного дефекту в розвитку різних порушень психічного здоров'я);

2) психолого-педагогічне обстеження (оскільки в процесі навчання, виховання, розвитку у цих дітей виникають специфічні труднощі);

3) соціально-психологічне консультування, що допомагає підлітку з особливими потребами включатися як в малі групи, так і більш широке соціальне оточення.

Кожен підліток з особливими потребами має індивідуальні мотиви і стимули, його активність спрямована на адаптацію і самореалізацію, він, як правило, може нести відповідальність за своє життя в умовах, які для нього створені.

Необхідною умовою профорієнтації осіб з особливими потребами є їх бажання отримувати допомогу у вирішенні питань (труднощів), обумовлених психологічними причинами, а також готовність прийняти відповідальність за своє професійне майбутнє.

Межі цієї відповідальності варіюють від високої активності і самостійності до інфантильності і повної психологічної залежності від інших. Інфантильність є поширеною рисою підлітків з особливими потребами, тому в ході профорієнтаційної роботи необхідно робити спеціальні дії для спонування (актуалізації) власної активності і відповідальності особи, з якою проводиться робота: позитивний настрій, формування віри в його сили та можливості.

У професійній орієнтації з особами з особливими потребами необхідно використовувати різні форми роботи, такі, як групові тренінги з відпрацювання професійно значущих навичок, рольові ігри, що дозволяють приміряти різні професійні ролі, перегляд і обговорення відеоматеріалів. Особливе значення має залучення до цієї роботи педагогів і батьків осіб з особливими потребами.

У роботі з підлітками з особливими потребами педагог-психолог повинен дотримуватися певних принципів:

– вміння проявляти емпатію, рефлексію, прийняття;

– терпимості і поваги по відношенню до осіб з особливими потребами, їх надій та страхам;

– безоцінного прийняття міркувань підлітків з особливими потребами;

– готовності до роботи з фахівцями суміжних областей (дефектологами, психіатрами, педіатрами, невропатологами та інших).

Необхідно враховувати, що підлітки з особливими потребами дуже чутливі не тільки до змісту, але і до форми будь-якого висловлювання.

З результатами профдіагностики підлітків з особливими потребами спочатку потрібно знайомити з позитивною інформацією, для того, щоб емоційно розташовувати їх до сприйняття відомостей про обмеження у сфері вибору професії. Ту інформацію, яка може викликати негативні емоції і почуття, можна дати в середині спілкування.

Методичний інструментарій для професійної діагностики повинен бути адекватний рівню розвитку і особливостям здоров'я підлітка. При виборі професії необхідно враховувати його типологічні та індивідуально-особистісні особливості, а також перспективи розвитку.

З огляду на ці особливості, необхідно дотримуватися принципу відповідності обраної професії інтересам, схильностям, здібностям і можливостям підлітка, співвіднесені з реальним станом його здоров'я і наявними обмеженнями. Крім того, підліток повинен усвідомлювати перспективи самореалізації в майбутній професійній діяльності (Резапкіна Г. В., 2014).

Попелюшко Р. П.

Хмельницький національний університет

ОСОБЛИВОСТІ ДОПОМОГИ СТУДЕНТАМ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ У ПОДОЛАННІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРОБЛЕМ В УМОВАХ ЗВО

Україна, як сучасна європейська держава, не може залишатися осторонь такої проблеми, як адаптація до навчання і саме навчання людей з особливими освітніми потребами у закладах вищої освіти (Попелюшко Р. П., 2019). Але, так як наша держава, вже багато років працює над запровадженням інклюзивної освіти у закладах середньої освіти, то закладам вищої освіти в цьому сенсі приділяється значно менше уваги. Тому розробка питання пов'язаного з особливостями допомоги студентам з особливими освітніми потребами у подоланні соціально-педагогічних проблем в умовах закладу вищої освіти, є актуальним на даний час.

Комунікаційне коло студентів з особливими потребами не обмежується викладачами та колегами по групі. Університетське життя передбачає спілкування з адміністрацією, бібліотекою, студентськими службами, технічним персоналом, які мають враховувати особливості таких студентів і дотримуватись певних правил спілкування з ними.

Особа з особливими освітніми потребами – це особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення права на освіту, сприяння розвитку особистості, поліпшення стану здоров'я та якості життя, підвищення рівня участі у житті громади (Закон «Про освіту» від 05.09.2017 N 2145-VIII, ст. 23-1).

Тому, процес адаптації та інтеграції у ЗВО, стає для молодих людей з особливими освітніми потребами головним завданням перших студентських років. Їм потрібно інтегруватися у навчальний процес з його режимом, формами навчання, системою контролю знань, ознайомитися зі структурою університету, його традиціями, «вписатися» у життя факультету, у колектив студентської групи; пристосувати до ритму університетського життя і навчання свій організм, підтримуючи його працездатність, розкрити свої здібності і таланти.

Численні аспекти адаптації та інтеграції студентів з особливими освітніми потребами до університетського середовища можуть бути успішно реалізовані завдяки не тільки їх власним зусиллям, а й увазі, розумінню і допомозі з боку товаришів по навчанню, викладачів та інших співробітників закладу вищої освіти.

Студентам з особливими освітніми потребами потрібна не опіка, а дружня підтримка, яка надасть їм відчуття рівності, потрібності та незалежності, тому:

- необхідно допомогти студенту в його прагненні вільно орієнтуватися в університетському містечку;
- не занадто опікуватись ним, щоб він зміг відчути себе до певної міри самостійним в обслуговуванні;
- доручати йому виконувати посильну і цікаву роботу, забезпечити необхідними предметами та пристроями, підтримувати порядок на робочому місці;
- сприяти студенту в досягненні поставленої ним мети, у його захопленні, давати йому відчуття готовності інших завжди прийти на допомогу;
- сприяти в отриманні потрібної йому інформації та нових знань;
- сприяти його працевлаштуванню – одному зі шляхів до матеріальної незалежності;
- намагатися зменшити емоційну напругу, особливо тоді, коли причиною є особлива потреба студента;
- не дозволяти студенту зловживати своїм становищем, але дати йому можливість зберегти свою людську гідність;
- допомогти йому змістовно проводити свій вільний час з іншими студентами, здобути гарне товариство;
- аби студент з особливими освітніми потребами був оптимістом, необхідно вірити в його можливості і показувати, що він потрібний оточуючим його людям.

Інтеграція студента з особливими освітніми потребами в освітнє середовище вимагає досить тривалого періоду адаптації. Це викликано рядом факторів, що сформувалися у попередні періоди життя і навчання молодих людей з проблемами фізичного здоров'я і суттєво впливають на їх пізнавальну активність та інтеграцію в освітнє середовище, визначають психолого-педагогічні особливості студентів з особливими освітніми потребами.

Серед таких особливостей можна назвати:

- недостатній рівень якості середньої освіти людей з особливими освітніми потребами, прогалини в знаннях і, як наслідок, проблеми вступу до ЗВО;
- труднощі у подоланні бар'єрності зовнішнього світу;
- проблеми спілкування, дефіцит комунікабельності;
- труднощі у сприйнятті навчального матеріалу у загальноприйнятому вигляді;
- недостатність інформаційних і навчальних технологій;
- труднощі з відвідуванням бібліотеки;
- проблеми забезпечення навчальною і методичною літературою;
- проблеми зі здоров'ям, що виникають під час навчання, і, як наслідок, пропуски занять;
- знижена працездатність, підвищена втомлюваність та виснажливість, порушення концентрації уваги;
- низький рівень фізичної підготовки;
- проблеми поєднання навчання і фізіо-медичної реабілітації;
- завищені уявлення про свої можливості;
- звичка до невимогливого, поблажливого ставлення;
- погана орієнтація в соціумі, низька соціальна активність;
- низький рівень мотивації досягнення мети, відчуття втрати майбутнього;
- низька самооцінка, нерозвиненість самоконтролю;
- підвищена тривожність, вразливість, емоційна нестійкість, депресивні стани;
- недоліки суспільної свідомості і культури у ставленні до людей з особливими потребами, у тому числі до їхньої освіти, тощо.

Зважаючи на те, що у закладі вищої освіти вирішення соціально-педагогічних проблем студентів з особливими освітніми потребами відбувається в межах навчально-виховного процесу, то цілком закономірним є те, що суб'єктами цього процесу виступають: куратор академічної групи – на якого покладається відповідальність за забезпечення соціальної адаптації студентів до умов навчання у закладі вищої освіти, виховна робота, організаційна та ін.; викладачі – нерозривність процесу навчання і виховання передбачає роботу зі студентами з особливими освітніми потребами на аудиторних заняттях під час вивчення дисциплін; спеціаліст з особливостей розвитку – залучення таких спеціалістів є епізодичним у випадках, коли студент з особливими освітніми потребами потребує корекційної допомоги або для підвищення рівня знань викладацького складу з питань організації роботи зі студентами з різним рівнем розвитку здоров'я; психологи психологічної служби закладу вищої освіти; батьки; представники громадських організацій та ін.

Функції основних суб'єктів допомоги студентам з особливими потребами, у подоланні соціально-педагогічних проблем в умовах ЗВО, можна визначити наступні:

1. Куратор академічної групи: забезпечення соціальної адаптації студентів з особливими освітніми потребами до умов навчання у ЗВО, вивчення особливостей розвитку даних студентів, нозологій їх захворювань; визначення перспективи розвитку колективу і шляхів компенсації дефекту студента груповою взаємодією; контроль діяльності студентів академічної групи на засадах демократичності; організація позааудиторної діяльності, яка відіграє особливо важливе значення у процесі розвитку соціальної компетентності студентів із особливими освітніми потребами.

2. Психолог психологічної служби закладу вищої освіти: психологічний супровід осіб з особливими освітніми потребами у навчально-виховному процесі закладу вищої освіти; діагностика психологічного стану студентів, виявлення наявних або латентних особистісних проблем молодшої людини; вивчення ознак, які характеризують стан розвитку молодшої людини, зокрема, студента з особливими освітніми потребами, групи, мікросередовища; приведення у дію механізмів попередження і подолання негативних впливів на студентів, зокрема, студентів з особливими освітніми потребами, організація соціально-терапевтичної допомоги цим молодим людям та їх сім'ям, забезпечення захисту їх прав у суспільстві, корекція міжособистісних відносин у групі.

3. Спеціаліст з особливостей розвитку: індивідуальна робота зі студентом з особливими освітніми потребами, який потребує корекційної допомоги; підвищення рівня знань викладацького складу з питань організації роботи зі студентами з різним рівнем розвитку здоров'я.

4. Викладачі: підвищення кваліфікації у питаннях навчально-виховної роботи з інтегрованою студентською групою; робота зі студентами з особливими освітніми потребами, з розвитку соціальної компетентності на аудиторних заняттях під час вивчення фахових дисциплін.

Необхідно зауважити, що на сьогодні, коли у більшості закладів вищої освіти України ще немає спеціаліста з особливостей розвитку, значна кількість функцій, пов'язаних з впровадженням інтегрованого навчання виконується кураторами академічних груп. Так, на куратора покладається відповідальність за формування студентського колективу, що в умовах інтегрованого навчання має певні особливості та складності. Куратор має враховувати особливості розвитку студентів з особливими освітніми потребами, нозології їх захворювань, визначати перспективи розвитку колективу й шляхи компенсації дефекту студента груповою взаємодією. Контроль, що повинен здійснювати куратор, відбувається не тільки на аудиторних заняттях, але й позааудиторній діяльності, яка відіграє особливо важливе значення в процесі розвитку соціальної компетентності студентів з особливими освітніми потребами.

Отже, багатьом студентам з особливими освітніми потребами в університеті не вистачає достатньої уваги та підтримки з боку викладачів та інших співробітників закладу вищої освіти. Багато студентів з особливими освітніми потребами не завжди вважають за потрібне повідомляти когось про свою ваду, якщо це не буде впливати на їхні успіхи у навчанні та виконання їхніх обов'язків. Також, деякі ображаються на поняття людини з особливими освітніми потребами і не бажають, щоб через їхню ваду їм навішували ярлики. Такі студенти можуть вважати, що справляться самостійно, в іншому випадку вони просто не знають про послуги, які пропонує для них університет. Деякі студенти з особливими освітніми потребами, покладаються на методи, що їм допомагали у школі. Але оскільки темп навчання в університеті швидший, більша кількість та вища складність завдань ніж в школі, то додаткова допомога таким студентам, безумовно, знадобиться і тому основна роль у цьому припадає на професорсько-викладацький склад вищого навчального закладу.

Посвістак О. А.

Хмельницький національний університет

СІМЕЙНІ ВЗАЄМИНИ В КРАЇНАХ ЗАХОДУ ТА ТРАНСФОРМАЦІЯ СІМ'Ї В УКРАЇНІ

Історична еволюція людства зумовлює трансформацію створених ним соціальних спільнот. Форма та функції сім'ї завжди залежали від специфіки соціокультурного середовища: особливостей ментальності, національних традицій, історичного розвитку країни. Ця залежність збереглася і сьогодні: європейська та американська сім'я продовжує еволюціонувати швидкими темпами, диверсифікація сімейних форм стала реакцією на суспільні зміни. Сімейні взаємини в Україні також змінюються, що дає підстави вченим висловлювати гіпотези з приводу можливого зникнення інституту сім'ї. Однак, на наш погляд, такі гіпотези передчасні і варто вести мову скоріше про її еволюцію, результатом якої є виникнення та все більше розповсюдження нових типів сімейних взаємин. Власне, в Україні прослідковуються тенденції зміни сімейних стосунків, близькі до тих, які ми можемо спостерігати в багатьох країнах Європи та Північної Америки. Звичайно, українська сім'я змінюється не лише в руслі світових тенденцій, а й під впливом історичного досвіду та особливостей соціокультурної ситуації.

Нами було здійснено порівняльний аналіз звітів Європейської економічної комісії ООН, звітів ООН про народжуваність, даних статистичних служб різних країн (Statista), а також проаналізовано сімейні кодекси та окремі закони країн. Це дозволило виявити зміни форм шлюбно-сімейних стосунків, зростання чисельності окремих типів взаємин в країнах Західної Європи та Америки. З метою встановлення рівня поширення в Україні сучасних західних концептів сімейних взаємин нами проаналізовано дані Європейської економічної комісії ООН, Державної служби статистики України, результати соціально-демографічних досліджень «Сім'я і діти» Інституту демографії та соціальних досліджень імені М. В. Птухи НАНУ, дані перепису 2001 р., вибіркового дослідження 2008–2017 рр. та результати роботи окремих дослідників.

Проведений аналіз статистичних даних свідчить, що сімейні взаємини зазнали суттєвих змін з останньої чверті ХХ ст. За даними Європейської економічної комісії ООН, помітною стає тенденція до *збільшення віку вступу у шлюб*. Так, в країнах Європи вік вступу жінок до шлюбу виріс за останні півстоліття в середньому із 21–23 р. до 31–32 р. (Analytical paper, 2015; Marriage in Canada, 2018). В Україні також прослідковуються подібні тенденції. Так, як і в інших країнах Європи, середній вік вступу в шлюб також зріс станом на 2016 рік у чоловіків до – 31 р., а у жінок –

до 28 р. (Статистичний бюлетень, 2017). Це, своєю чергою, призвело до *відтермінування батьківства*. В англосаксонських країнах маємо найстарших матерів, які народжують первістка – їх середній вік становить близько тридцяти років. У Цт. та Сх. Європі жінки народжують вперше у віці, переважно, 26–27 р. (Analytical paper, 2015).

Все більш популярними стають *однодітні, або бездітні сім'ї*. Так, у 2011 р. було опитано осіб у віці 25–39 р. на предмет виявлення персонального ідеалу сім'ї. Попри те, що абсолютна більшість респондентів ідеалом назвала дводітну сім'ю, кількість опитаних чоловіків, які зовсім не бажають мати дітей коливається від 10 % у Німеччині до 20 % у Нідерландах. Серед жінок такі показники значно нижчі (Analytical paper, 2015). Небажання мати дітей властиве і українцям: у 2018 р. таких було близько півмільйона (Інститут демографії та соціальних досліджень імені М. В. Птухи, 2018). На фоні цього *росте кількість одnodітних сімей*. Якщо у 2000 р. в Україні таких нараховувалося серед усіх сімей з дітьми 61 %, то вже у 2006 р. 65 % (Аксьонова, 2015), а до 2016 р. їх кількість зросла до більше ніж 70 % (Слюсар, 2017).

Ще однією тенденцією розвитку сім'ї стало збільшення рівня *народжуваності поза офіційним шлюбом*. Більш ніж половина всіх пологів відбувається тепер поза шлюбом в деяких країнах Європи: Данії, Швеції, Норвегії, Естонії, Франції тощо (World Fertility Report, 2014). В Україні ця цифра нижча і коливається. Так, у 1990 р. народжували дітей лише 11,2 % жінок, які не перебували у зареєстрованому шлюбі. У 2013 їх кількість зросла до 22,1 %. Станом на 2016 р. ми маємо цифру у 20,1 % (Населення. Державна служба статистики України, 2018). Значне зростання рівня народжуваності поза офіційним шлюбом пов'язане із *новими моделями партнерства*, які набули розповсюдження в країнах Північної Америки, Європи, Австралії та в Новій Зеландії. У той же час у всіх великих регіонах світу скоротилася частка жінок і чоловіків, які коли-небудь перебували в офіційному шлюбі (Мировая демографическая ситуация, 2014).

Достатньо поширеною формою партнерства стало *незареєстроване співмешкання або незареєстровані шлюбні стосунки*. Якщо в Канаді у 1961 році в незареєстрованих шлюбних стосунках перебувало 8 % канадських сімей, то до 2016 року це число збільшилося до 33,8 %. *Поширення незареєстрованих шлюбних стосунків* характерне і для України, щоправда, часто це випробувальний етап перед вступом у офіційний шлюб, або повторні шлюбні взаємини. За даними перепису 2001 р., в Україні – 7 % всіх шлюбних стосунків були офіційно не зареєстровані. Дані декількох вибіркового обстежень 2008–2010 рр. дозволили вирахувати цифру на рівні близько 10–12 % (Курило, 2017).

Новим явищем к. ХХ – поч. ХХІ ст. стають *громадянські партнерства та одностатеві шлюби*. Громадянське партнерство – це визнаний державою соціальний інститут, який узаконює стосунки двох осіб, які не мають можливості чи бажання вступити до офіційного шлюбу. Відповідно до Національної стратегії України у сфері прав людини на період до 2020 року уряд зобов'язався у 2017 році розробити законопроект про легалізацію зареєстрованого цивільного партнерства для різностатевих і одностатевих пар, враховуючи їх майнові і немайнові права, зокрема володіння та наслідування майна, утримання одного партнера іншим у випадку непрацездатності, конституційного права несвідчення проти свого партнера тощо (план дій затверджений розпорядженням уряду №1393-р від 23 листопада 2015 р.). Щодо статусу виконання цього зобов'язання у таблиці вказано: «законопроект подано на розгляд Кабінету Міністрів України».

Ще однією альтернативою традиційним шлюбним стосункам стали *одностатеві шлюби*. Станом на 2017 р. вони узаконені у 44 країнах світу. Усиновлення дітей одностатевими сім'ями є законним у 26 країнах (Dupcan, 2017). Згідно з даними перепису населення 2010 року в США, проведеного Бюро перепису населення США, в країні було близько 132 тис. одностатевих сімей і 515 тис. одностатевих громадянських партнерств. Водночас помітно зростає кількість одностатевих партнерів, які виховують дітей: у 2000 році було зареєстровано близько 63 тис. таких пар, а в 2012 році ця цифра перевищила 110 тис. (Mallon, 2014). Канадські дослідники (Marriage in Canada, 2018). ведуть мову про потрійне збільшення числа одружених одностатевих пар у країні в період з 2006 до 2016 р. В результаті перепису населення, проведеного в 2016 р., їх було зареєстровано понад 72 тис., а це 0,9 % від загальної кількості пар – і 33,4 % від офіційно одружених.

Все частіше в таких сім'ях виховуються діти. На основі аналізу існуючої статистики професор Дж. Маллон, який є визнаним експертом з проблем ЛГБТ, дітей, молоді та сім'ї, доходить висновку, що в США народжує понад третина лесбіянок і кожен з шести геїв є батьком або усиновлювачем дитини; більш ніж половина геїв та 41 % лесбіянок хочуть мати дитину;

близько 2 млн. представників ЛГБТ зацікавлені в усиновленні; ЛГБТ батьки усиновлюють 4 % всіх усиновлених дітей у Сполучених Штатах; одностатеві пари-усиновлювачі, є старшими, більш освіченими та мають більше економічних ресурсів, ніж інші усиновлювачі тощо (Mallon, 2014). Однак ці цифри дуже умовні, тому що складно точно порахувати, скільки людей самоідентифікуються як представник ЛГБТ, і, тим більше, скільки таких батьків виховують дітей. Більш-менш точні дані можна отримати в країнах Західної Європи та Північної Америки, оскільки вони є найбільш терпимими до одностатевих стосунків. Водночас, в 72 країнах світу за вступ до таких взаємин передбачається кримінальна відповідальність. Станом на сьогодні понад 120 держав декриміналізували гомосексуалізм, але далеко не у всіх них ліберальне ставлення до одностатевих стосунків. Наприклад, в Росії нещодавно було підписано закон, що забороняє пропаганду гомосексуалізму (Duncan, 2017).

В XXI столітті люди часто обирають *свідому самотність*. Підрахувати таких осіб – не просте завдання і мало в якій країні такі підрахунки здійснюються. Наведемо статистику Німеччини. У 2017 р. там було нараховано близько 4,69 млн. осіб, які віднесли себе до «переконаних синглів» (Statista GmbH, 2019).

Росте кількість *неповних сімей з дітьми* (в літературі зустрічається термін «*однобатьківські*»). У Канаді в 2002 р. їх було приблизно 1,4 млн. (приблизно чверть від загальної кількості), що на 58 % більше, ніж 1986 р. У 2016 р. таких сімей вже нараховали близько 1,6 млн. В Україні в 2016 р. однобатьківською була майже кожна п'ята сім'я з дітьми (Слюсар, 2017).

Останнім часом в науковому дискурсі все частіше зустрічається термін «*транснаціональна сім'я*». Члени транснаціональної сім'ї живуть по різні боки кордону держави, намагаючись підтримувати активні контакти та дистанційно виконувати свої сімейні функції. Існування таких сімей на межі тисячоліть уможливив розвиток засобів зв'язку. Цей тип сім'ї достатньо поширений в Україні: у 2012 р. лише на Львівщині нараховувалося понад 30 тис. дітей, батьки яких працюють за кордоном. У 2017 р., за оцінкою різних джерел, від 200 тис. до кількох мільйонів українських дітей мають одного чи обох батьків, які перебувають за кордоном. Крім того, в останні кілька років зростає потік українських студентів, які прагнуть навчатися в закордонних навчальних закладах: станом на 2014/2015 навчальний рік таких нараховується вже близько 60 тис., а в наступні роки ці цифри лише зростають (Посвістак, 2017).

Аналіз наукової статистичної інформації та наукових джерел дозволив виділити сім'ї, створені шляхом *всиновлення чи оформлення опікунства та батьківство з використанням сучасних репродуктивних технологій* (донорства статевих клітин, сурогатного материнства), що є принципово новим кроком у біологічному механізмі дітонародження. Відбувається відокремлення не тільки біологічного батьківства від соціального, але і диверсифікація самого біологічного процесу, різні його етапи відокремлюються один від одного. За даними European Society of Human Reproduction and Embryology, за 1978–2014 рр. з використанням технології екстракорпорального запліднення на планеті народилось понад 5 млн. дітей. Попри те, що використання репродуктивних технологій сприяє підвищенню «якості батьківства»: адже така дитина є бажаною, ставлення до її появи на світ є виваженим і відповідальним, вчені застерігають: поява соціальних, моральних, етичних і юридичних проблем неминуча. Штучна фрагментація процесу дітонародження (поділ на біологічну матір, соціальну та сурогатну) породжує питання щодо прав батьків-донорів, їхніх стосунків з дитиною. Зустрічаються випадки, коли дитина хоче знати, хто є її біологічним батьком чи матір'ю, і контактувати з ними. Немає однозначної відповіді на питання, чи має вона на це право. Ще складніші питання постають у випадку сурогатного материнства: мова йде про «перетворення дитини на товар» та комерціалізацію материнства, що часто викликає опір у суспільства. Зустрічаються випадки, коли сурогатна мати відчуває себе справжньою матір'ю і відмовляється віддавати дитину. Очевидно, що ціла низка аспектів створення та функціонування таких сімей потребує наукового осмислення (Слюсар, 2017).

Отже, в результаті проведеного дослідження було виявлено певну закономірність, взаємозв'язок між тим, як змінюється сім'я в країнах Заходу та в Україні. Встановлено, що на ці зміни суттєвий вплив має також культурне середовище та соціальні процеси.

Потапчук Є. М.

Хмельницький національний університет

ШЛЮБНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ОСОБИСТОСТІ ЯК ВІДОБРАЖЕННЯ РЕАЛІСТИЧНОГО ОБРАЗУ ПАРТНЕРА

Практика свідчить, що серед найпоширеніших проблем у сфері сімейних стосунків є проблема помилкового вибору шлюбного партнера. Саме низький рівень міжособистісної сумісності шлюбних пар стає найвагомішою причиною сімейної дисгармонії, особистісних страждань та трагедій. Це, у свою чергу, – результат низького рівня знань молодих людей про позитивні чи негативні риси та особливості, що здатні впливати на шлюбне життя партнерів (Кравець В. П., 2000; Левицька Т. Л., 2009).

Варто звернути увагу на те, що сукупність наявних можливостей, ознак людини, які можуть сприяти гармонійному шлюбному партнерству, є *шлюбним потенціалом*. Фактично це відображення реалістичного образу потенційного чи реального шлюбного партнера. Здатність усвідомлювати ознаки шлюбного потенціалу дозволяє своєчасно змінювати емоційний (романтичний) образ партнера на реалістичний, зрозуміти його характер, систему інтелектуально-світоглядних та морально-психологічних поглядів. Така інформація сприяє визначенню рівня міжособистісної сумісності партнерів та з'ясуванню майбутніх перспектив їхнього шлюбного союзу (Обозов М. М., 1981, Радчук В. М., 2014).

Результати наших досліджень свідчать про те, що структуру шлюбного потенціалу особистості відображають такі складові як: *фізична привабливість* – зовнішні форми, пропорції, запах тіла людини тощо; – *інтелектуально-світоглядна привабливість* – вияви інтелектуальних здібностей, життєвих позицій та прагнень особистості тощо. Інтелект – інформаційний потенціал знань особистості як результат функціонування її свідомості, мислення та розуму. Світогляд людини – це сукупність її поглядів на світ і сенс життя (узагальнені знання, переконання, цінності, ідеали, вірування, принципи діяльності, життєві норми); *морально-психологічна привабливість* – вияви морально-психологічних рис, ознак особистості тощо; *інтимно-сексуальна привабливість* – вияви інтимно-сексуального потенціалу особистості тощо; *матеріально-фінансова та господарська привабливість* – вияви господарсько-побутових та матеріально-фінансових здібностей особистості; *стійкість до комплексів* – здатність особистості не піддаватися негативним (викривленим) уявленням про свою фізичну та психічну ущербність; *стійкість до фізіологічної та психічної залежності* – здатність особистості не піддаватися впливу шкідливих звичок та безрозсудній одержимості. Діагностика шлюбного потенціалу особистості за вказаними компонентами дозволяє: усвідомити позитивні чи негативні риси та особливості, що здатні впливати шлюбне життя та, при необхідності, здійснити їхню психокорекцію; виявити відповідність взаємних очікувань шлюбних партнерів їх реальним моделям поведінки; з'ясувати рівень міжособистісної сумісності потенційних чи реальних шлюбних партнерів та майбутні перспективи їхнього подружнього союзу (Потапчук Є. М., 2019).

Отже, враховуючи вище сказане, можна зробити такий висновок, що на дошлюбному етапі молодь має не тільки набувати здатність знайомитися, спілкуватися, приваблювати потенційних партнерів та підтримувати стосунки з ними, а ще й визначати критерії обрання своєї «половинки» для шлюбу. У зв'язку з цим стає очевидною необхідність з'ясування сукупності наявних можливостей, ознак людини, що можуть сприяти гармонійному шлюбному партнерству. Звідси виникає потреба у дослідженні ознак шлюбного потенціалу партнерів, які дозволяють правильно розгледіти реалістичний образ претендента на роль шлюбного партнера і не помилитись з вибором своєї «половинки».

Рибалочка К. А.

Національний університет «Києво-Могилянська академія»

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ В НІМЕЧЧИНІ (на прикладі Гіссенського університету імені Юстуса Лібіха)

У 1976 році в Німеччині відбувся ключовий момент розвитку психології, коли вчений Вільгельм Вундт відкрив першу у світі психологічну лабораторію для проведення експериментальних досліджень, а також навчальний центр, де можна було отримати психологічну освіту. Прошло більше 40 років, але Німеччина досі вважається однією з провідних країн по якості надання психологічної освіти.

Освітні ступені. В університетах Німеччини підготовка психологів складається з двох визнаних на міжнародному рівні послідовних рівнів вищої освіти: бакалавр (Bachelor) і магістр (Master of Science). Рівень бакалаврату займає 3 роки (6 семестрів), магістратури – 2 роки (4 семестри).

Особливості вступу. Психологія та медицина – найбільш популярні спеціальності в країні, тому конкурс дуже великий. Наприклад, щоб вступити на бакалаврат у Гіссенський університет прохідний бал у 2019 році був 1,5. Це 93 % балів, які можна отримати. При вступі є окрема квота для звичайних студентів з Німеччини, іноземців та тих, хто отримав першу освіту, потім працював і зараз хоче знову отримувати вищу освіту.

Самостійність. Однією з характерних рис німецької освіти є заохочення самостійності. Студенти самі конструюють свій навчальний план. Є список необхідних для прослуховування дисциплін, але студент сам розподіляє учбове навантаження. Навчання може продовжуватись більше 10 років.

Рівність. Професор і студент – це колеги, відносини не будуються як «керівник–підлеглий». Викладач не «змушує» студента вчитись, лише дає можливість.

Особливості організації навчального процесу.

Пауза на рух. Інколи посеред лекції роблять перерву на 5–10 хвилин і запрошена людина проводить розминку. Студенти, які не хочуть брати участь, можуть використовувати цей час як перерву.

Електронна система Stud.IP – платформа, яка об'єднує усіх студентів та викладачів. На ній можна реєструватись на курси, отримувати усю актуальну інформацію та матеріали. Також є форум, сторінка оголошень, де кожен може виставляти інформацію щодо заходів, досліджень.

Позаучбова діяльність. Періодично відбуваються лекції запрошених професорів з Європи, психологічні пікніки на різну тематику.

Під час сесії діє психологічна допомога студентам по боротьбі зі стресом. Студенти-психологи можуть брати участь як психологи та використовувати можливість допомогти як практичний досвід.

Форми навчання. Є три основні форми навчання: лекції, семінари та тьюторіали.

Лекції – основна форма проведення навчальних занять, призначених для засвоєння теоретичного матеріалу. Відвідування лекцій не є обов'язковим, оцінювання буде відбуватись за результатами екзаменів в кінці семестру.

Семінари – більш активна форма навчання. Вони зазвичай присвячені певній темі і під час семінару заохочується ініціативність студента, робота у групах. Є 2 основних способи проведення курсу-семінару:

- спочатку надається перелік тем на увесь семестр і студенти розподіляють хто яку тему готує;
- якщо група невелика, зазвичай до 15 людей, то на кожен наступний семінар дається тема та література, яку треба прочитати. А на самому семінарі відбувається обговорення.

Тьюторіали зазвичай ведуть самі студенти. Вони спрямовані на більш детальне заглиблення або прояснення матеріалів лекції.

Семінари та тьюторіали обов'язкові для відвідування, зазвичай ведеться облік присутніх і щоб отримати оцінку треба мати не більше двох пропусків.

Вартість навчання. Освіта у державних німецьких ВУЗах безкоштовна. Студенти мають сплачувати лише семестровий внесок, який становить в середньому до 300 євро. Натомість надається студентський квиток з різноманітними знижками. Вони різняться від університету до університету. Наприклад, в Гіссенському університеті студент має безкоштовний проїзд по регіону Гіссен, можливість безкоштовно відвідувати театр та басейн, знижки на користування велосипедами.

Участь у експериментах. Кожен студент-психолог має зібрати 30 годин участі у експериментах. Так як усім студентам треба проводити свої експерименти для бакалаврських та магістерських робіт, то дана система забезпечує вибірку для них.

Отже, ключовими аспектами німецької системи освіти є її доступність, самостійність студентів та їх рівність з викладачами. Дана система дає можливість для розвитку не лише професійних навичок та засвоєння необхідних знань, а також формування незалежної особистості.

Савельєва А. А.

Інститут мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка

БОКЕТТО ЯК СПОСІБ ПІЗНАННЯ ВЛАСНОГО «Я»

Усім нам відомий вислів: «Пізнай себе, і ти пізнаєш світ». А у чому полягає робота педагога? Звісно ж це навчити майбутнє покоління пізнавати навколишній світ. На мою думку, при підготовці майбутніх фахівців важливо допомогти їм ідентифікувати власне «Я».

Самопізнання – це нелегкий процес, орієнтований на пошук призначення та цілей свого життя. Для того, щоб пізнати себе, потрібно працювати над собою, тобто, аналізувати свої негативні та позитивні якості. Спочатку це може бути важко, але з часом розуміється, що давати собі звіт про внутрішній розвиток є досить продуктивно, оскільки можна побачити що вже зроблено, досягнуто, пройдено або навпаки скільки ще потрібно зробити. Основне не зупинятися на досягнутому і завжди відкривати перед собою щось нове і цікаве, незалежно від віку і професії.

Ефективним способом пізнати власне «Я» можливо через медитацію. У східній культурі багато різних варіацій як саме медитувати, але сьогодні пропоную розглянути надбання японських духовних практик. Наша культура немає схожих вправ, але на мою думку – ця тема заслуговує вивчення з двох причин. По-перше, це є легкою практикою, яку можна виконувати самостійно без нагляду фахівця, і її реально інтегрувати у наш навчальний процес. А по-друге, вона являється дією, і це було перевірено на власному досвіді.

Японці настільки цінують медитативний стан, коли людина ні про що не думає, що навіть дали йому назву – «Бокетто». Весь час у нашій голові лунає безліч думок. Ми поринаємо у переживання, рефлексію, аналізування, і внутрішній голос усе продовжує лунати без зупинки. І лише коли ми споглядаємо у далеку далечінь усі вище перераховані розумові процеси розчиняються поза межами свідомості, всесвіту. Людина, саме у цю мить захоплюється моментом, який зберігає у скарбничці «моментів життя», та насолоджується безкрайнім тривалим вдивлянням у далечінь, поєднуючись з природою та власним «Я». Після чого її розум стає «вільним», і це є великим ресурсом для оновлення своєї Я– концепції.

Але навіть людині пережити стан бокетто? Пізнання образу власного «Я» – ключ не лише до становлення особистості, а й до успішної діяльності, він визначає межі власних можливостей, тобто що людина у змозі чи не в змозі зробити. Уявлення про зазначений феномен змінюється у кращу чи гіршу сторону як шляхом роздумів чи накопичення теоретичних знань, так і у процесі здобування практичного досвіду.

Самопізнання у повсякденному житті людини є відтворенням та осмисленням того, що вона робить, як вона діє, чому саме так, та ін. Тобто це – звичайна повсякденна діяльність, яка зовнішньо не відрізняється від будь-якої іншої, звичайної та необхідної людині. Адже людина усвідомлює особливості своєї фізичної, соціальної, духовної тощо природи, протягом життя навчається враховувати власні індивідуальні відмінності та вибудовувати певний спосіб діяння у світі відповідно до цих відмінностей, з одного боку, та до об'єктивних вимог життя – з іншого. Хоча, звичайно, засоби самопізнання власного фізичного «Я» відрізняються від засобів самопізнання «Я» духовного. І засоби самовідчуття, самоспоглядання, саморозвитку властивостей власної духовної природи відрізняються від тих, що адекватні самопізнанню соціальних ознак своєї особистості. Проте як буттю людини властиве розгортання власної сутності протягом життя – реальної, дійсної форми людського буття, так йому властиве самопізнання, самоосягнення власної сутності у просторі та часі його «індивідуальної історії». Найвищим рівнем самоосягнення людиною своєї сутності є відкриття для себе свого покликання та призначення, а також усвідомлення того, що воно здійснене, реалізоване, а отже звершене. Саме для того людині дається життя, аби в сумнівах та стражданнях зуміти «пізнати себе повністю» і досягти «вершини буття», адже «щастя твоє є у тобі самому» – як казав Григорій Сковорода.

Самборська О. В.

Хмельницький національний університет

ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ДО МОНІТОРИНГУ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

Основним завданням нової системи освіти є підвищення рівня професійного та особистісного розвитку людини. Однією з ключових умов підвищення якості професійної підготовки фахівців, зокрема майбутніх вчителів трудового навчання, є врахування ціннісно-мотиваційних факторів освітньої діяльності студентів, які є підґрунтям для визначення процесу формування особистості випускника закладу вищої освіти.

Важливою умовою формування професійної компетентності майбутнього вчителя трудового навчання є розвиток професійної мотивації. Досягнути цієї мети можливо за умови посилення професійної мотивації, на підставі якої забезпечується стимулювання в студента потреб у постійному вдосконаленні своєї професійної діяльності, оволодінні новими професійними знаннями, зокрема моніторингу навчальних досягнень здобувачів освіти.

Мотивація до освітньої та професійної діяльності посідає провідне місце у структурі діяльності особистості майбутнього вчителя трудового навчання та є одним із основних понять, яке використовують для пояснення рушійних сил, мотивів для здобуття цієї професії.

Питання мотивації, на думку С. Рубінштейна, характеризується в широкому розумінні як психічна детермінація взагалі. Науковець конкретизує етапи появи спонукання, динамічних тенденцій, ухвалення рішень, окреслення мети (етапи мотиваційного процесу), стверджуючи, що саме мотиви, динамічні тенденції слугують ядром особистості (Рубінштейн С. Л., 1989).

Таким чином, варто зауважити, що *мотивація майбутнього вчителя трудового навчання до моніторингу навчальних досягнень здобувачів освіти являє собою ієрархічну систему мотивів та потреб, які схиляють його до активної навчально-пізнавальної діяльності.*

Як стверджує В. Климчук, існує два типи мотивації: зовнішня та внутрішня. Для зовнішньої мотивації характерні фактори, які регулюють поведінку особистості й перебувають поза особистістю та її поведінкою. Вона базована передовсім на нагородах, заохоченнях, покараннях або на інших видах зовнішньої стимуляції, які ініціюють, спрямовують бажану поведінку та гальмують небажану. Внутрішня мотивація пов'язана власне з діяльністю, яка немає заохочень, окрім активності. Така діяльність є самоціллю, а не засобом для досягнення іншої мети. Фактори, які характеризують цей тип мотивації, виникають усередині особистісного «Я» та повністю перебувають у межах поведінки індивіда (Климчук В. А., 2005).

Посилення мотивації у майбутніх вчителів трудового навчання до моніторингу навчальних досягнень здобувачів освіти передбачає виокремлення професійних мотивів та їх стимулювання за допомогою формування необхідних установок до моніторингу навчальних досягнень здобувачів освіти, враховуючи цінності, переконання, інтереси майбутніх педагогів. Необхідність цієї умови зумовлена тим, що саме посилення мотивації сприяє активізації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх вчителів трудового навчання, підвищенню рівня їхніх знань та умінь щодо здійснення професійної діяльності та моніторингу зокрема.

Проблема посилення мотивації майбутніх вчителів, викладачів до виконання різних видів професійної діяльності, одним з яких є моніторинг навчальних досягнень здобувачів освіти, постає з кожним роком все гостріше. Це зумовлює необхідність застосування сучасних педагогічних технологій та прийомів з метою формування позитивної мотивації до моніторингу навчальних досягнень здобувачів освіти.

З метою посилення мотивації до моніторингу навчальних досягнень здобувачів освіти доцільно використовувати такі методичні прийоми: прийоми, спрямовані на створення сприятливої психологічної атмосфери; завдання, спрямовані на підсилення окремих сторін мотивації; прийоми для формування мотивації на окремих етапах заняття.

Прийомами, які спрямовані на створення сприятливої психологічної атмосфери у освітньому процесі є співпраця викладача та студента; залучення студентів до оціночної діяльності та формування адекватної самооцінки; включення в колективні форми діяльності на заняттях; застосування викладачем креативної форми викладання лекційного матеріалу (емоційність мови, цікаві приклади та досвід). З метою створення сприятливої психологічної атмосфери у освітньому процесі майбутніх вчителів трудового навчання доцільно використовувати такі прийоми як «Розминка», «Кольорова феєрія», «Асоціації», «Очікування».

Методичним прийомом, що сприяє посиленню мотивації до моніторингу навчальних досягнень здобувачів освіти застосування у освітньому процесі завдань, спрямованих на підсилення окремих сторін мотивації (ситуації вибору, вправи та завдання, які варто використовувати для посилення окремих аспектів внутрішньої мотивації студента щодо моніторингу у професійній діяльності). Для реалізації цієї мети є доцільними такі завдання як «Поп-корн», «Асоціативний куш», «Гронування».

Ефективним прийомом також є формування мотивації на окремих етапах лекційних, практичних та семінарських занять. З цією метою доцільно застосовувати такі прийоми як «Так-Ні», «Рюкзак», «Кошик творчих ідей», «Інсерт».

Діяльність майбутніх вчителів трудового навчання обов'язково повинна мати психологічно повну структуру – розуміння й постановку студентами цілей та задач; виконання дій, прийомів, способів; здійснення взаємоконтролю, самоконтролю та самооцінки. Якісне засвоєння навчального матеріалу відбувається та навички навчально-пізнавальної діяльності формуються у студентів краще, якщо під час здійснення професійної підготовки пропонувати виконувати індивідуальні завдання, організувати самостійну роботу.

Створення на лекціях, семінарських та практичних заняттях ситуації цікавості передбачає введення в освітній процес дисциплін цікавих прикладів, експериментів, парадоксальних фактів. З цією метою доречно застосовувати такі прийоми підвищення цікавості навчання, як розповіді та наведення цікавих фактів про застосування в сучасних умовах закладів освіти дієвих систем моніторингу навчальних досягнень учасників освітнього процесу, зарубіжного досвіду щодо проведення моніторингу у закладах вищої та загальної середньої освіти.

Одним із дієвих прийомів стимулювання інтересу до навчання є створення ситуації успіху в тих студентів, котрі відчують певні труднощі в навчанні. Відомо, що без переживання радості успіху неможливо по-справжньому розраховувати на подальші успіхи в подоланні навчальних труднощів. Такі ситуації створюються і шляхом диференціації допомоги студентам у виконанні навчальних завдань однієї й тієї самої складності. Ситуації успіху створюються викладачем шляхом підбадьорення, схвалення нових зусиль. Важливу роль при цьому відіграє забезпечення сприятливої морально-психологічної атмосфери в ході виконання навчальних завдань, що зменшує почуття невпевненості й страху. Стан тривожності при цьому змінюється станом упевненості.

Також ефективним є використання ігрових педагогічних технологій з метою формування позитивної мотивації у студентів. Ігрові технології навчання доречно застосовувати на різних етапах заняття, тому що вони дають можливість активізувати увагу студентів, відпрацювати засвоєні знання, зняти напруження, підвищити продуктивність навчальної діяльності. Наприклад, ігри-вправи «Карусель», «Незакінчені речення», ігри-дискусії «2-4 – всі разом», «Акваріум», ігрові ситуації «Подумай, відгадай», «Майстер», «Термінологічне доміно».

Майбутні вчителі трудового навчання мають можливість знайомитися з основами майбутньої професійної діяльності під час проходження педагогічної практики у закладах загальної середньої та вищої освіти. Під час проходження педагогічної практики студент зустрічається з новими завданнями, професійними ситуаціями, нестандартними умовами, які визначають появу ряду суперечностей, зокрема, невідповідністю вимог сучасного суспільства до професійної компетентності викладача та змісту підготовки майбутніх педагогів. Суперечності і є тими рушійними силами розвитку особистості майбутнього вчителя трудового навчання, які впливають на формування позитивних мотивів до моніторингу навчальних здобувачів освіти.

Отже, з метою посилення позитивної мотивації майбутніх вчителів трудового навчання до моніторингу навчальних досягнень учнів доцільно застосовувати такі педагогічні технології (ігрові: ігри-вправи, ігри-дискусії, ігрові ситуації) та прийоми (прийоми, спрямовані на створення сприятливої психологічної атмосфери; завдання, спрямовані на посилення окремих сторін мотивації; прийоми для формування мотивації на окремих етапах заняття).

Серга О. О.

Вінницький обласний Центр соціально-психологічної реабілітації «Обрій»

ЕВОЛЮЦІЯ ВИХОВНОЇ ФУНКЦІЇ СІМ'Ї

Сім'я, як основний осередок суспільства, завжди викликала інтерес науковців до вивчення. Сім'я грає головну роль у процесах формування майбутніх поколінь. З часом дещо змінювалися основні вимоги суспільства до його членів, що, в свою чергу, впливало на обґрунтування функцій сім'ї.

Ще у 1968 р. А. Харчев розглядав функції сім'ї враховуючи її зв'язок з суспільством, і поділяв їх на специфічні і неспецифічні. Специфічними функціями, тобто такими, що завжди і в будь-яких умовах суспільства притаманні сім'ї, автор вважав репродуктивну, екзистенційну та виховну, в яку включав процеси народження, виховання та утримання дітей. Ці функції відображають сім'ю як соціальне явище та визначаються самою її сутністю. Що стосується неспецифічних функцій, то такими автор визначає господарсько-економічну, рекреативну та регулятивну функції. Тобто ті, що пов'язані із накопиченням та передачею майна та статусу, організацією виробництва та споживацтва, створенням умов для відпочинку та турботою про здоров'я та добробут членів родини. А неспецифічність цих функцій пояснював тим, що виконання їх часто є вимушеним для сім'ї або зумовленим пристосуванням до обставин певного часу. Автор зазначав, що в окремі історичні періоди деякі функції сім'ї могло на себе перебирати суспільство (Антонов О. І., 1996). Пізніше, в 1989 р., М. Мацковський доповнив і дещо змінив існуючий перелік, виокремивши такі функції сім'ї як: репродуктивна, виховна, господарсько-побутова, економічна, первинного соціального контролю, духовного спілкування, надання соціального статусу, дозвіллева, емоційна, сексуальна. У кожній з цих функцій вчений виділяв спрямованість як на особистість, так і на суспільство, підкреслюючи їхню рівнозначність та двонаправленість, визнаючи важливість взаємодії сім'ї та соціуму. Далі, в 1991 р., І. Гребенніков серед функцій сім'ї виділяв: репродуктивну, економічну, виховну і комунікативну. По суті, вчений об'єднав декілька функцій, вважаючи їх частинами одного цілого та такими, що ведуть до досягнення спільної мети. Також автор, виключивши зі списку, відніс деякі функції до функцій соціуму, а не сім'ї. О. Антонов, наполягаючи на перевазі одних функцій сім'ї над іншими, вважав найважливішою і основною функцією сім'ї дітонародження та утримання і виховання дітей. Важливість саме дітородної функції сім'ї вчений пов'язував із наступністю поколінь та процесами відтворення населення, підкреслюючи значущу роль кожної окремої сім'ї в таких глобальних для людства процесах. Також він звертав увагу на соціалізацію дітей та особливу роль сім'ї в цьому процесі (Антонов О. І., 1996). Г. Навайтіс в своїх дослідженнях вказував на те, що сім'я здатна задовольнити всі основні групи потреб людини (потреби, пов'язані з реалізацією функцій материнства та батьківства, матеріальними умовами існування, фізичною та духовною інтимністю). Автор підкреслював, що всі ці потреби можуть бути задоволені іншими шляхами, але лише в сім'ї можливе комплексне задоволення всіх їх одночасно. І саме цю комплексність науковець вважав головною особливістю сім'ї (Андреева Т. В., 2004). Пізніше С. Васильєва розділила функції сім'ї на три групи: дітонародження, процеси споживання матеріальних і духовних цінностей та процеси виробничої діяльності людей. Функцію виховання дітей авторка відокремила від функції дітонародження, вважаючи її іншою специфічною функцією сім'ї, та віднесла до другої групи функцій. Третю групу функцій було охарактеризовано, як «процеси, що перебігають поза сім'єю, але на які сім'я впливає». У своїх дослідженнях Н. Стрельнікова зазначає, що виховання в сім'ї має надзвичайно стійкий вплив на дитину, і залишається з нею на все життя. Але сучасні батьки здебільшого не мають достатньо знань про виховання дитини та її розвиток, та не усвідомлюють в повній мірі своєї відповідальності по забезпеченню потреб дитини, дотриманню її прав і обов'язків (Стрельнікова Н. М., 2012).

З метою визначення обізнаності сучасних батьків у функціях сім'ї та їх значенню у житті родини, нами було опитано 140 сімей, які виховують дітей підліткового віку. Серед опитаних було 98 жінок і 42 чоловіка. Для проведення опитування застосовувалась авторська анкета, в якій використовувалась класифікація функцій сім'ї за М. Мацковським. Після опитування проводилась уточнююча бесіда за результатами опитування.

Результати опитування показали, що більшість батьків мають досить низький рівень знань про функції сім'ї. Батьки не завжди розуміють важливість саме сімейного виховання для дітей, перекладаючи цю функцію на заклади освіти. Більшість батьків не змогли дати чіткого визначення

виховній функції сім'ї, маючи досить розмите поняття про її зміст. Також значна кількість батьків вважають, що діти в підлітковому віці не потребують в значній мірі виховання, оскільки до цього віку вже отримали його достатньо. Так, 95,7 % відсотків опитаних назвали народження та виховання дітей основною функцією сім'ї, проте 78,5 % опитаних батьків не змогли пояснити зміст виховної функції сім'ї. Лише 50,7 % батьків вважають, що для дітей підліткового віку виховання в родині є так само актуальним, як і для дітей молодшого віку, на думку ж решти в підлітковому віці вихованням дитини більше займається навчальний заклад. Також 59,3 % опитаних батьків не усвідомлюють завдань для реалізації виховної функції сім'ї для дитини саме в підлітковому віці. А 55,7 % опитаних батьків вважають, що виховання включає в себе директивні вказівки та інструкції, не беручи до уваги те, що залишитися авторитетом та прикладом для власної дитини можливо лише підтримуючи з нею тісні стосунки та розділяючи її інтереси. Щодо суб'єкта вихователя, то 64,3 % респондентів вказали, що вихованням підлітків в однаковій мірі повинні займатися як сім'я, так і заклади освіти, 21,4 % вважають, що виховання є функцією суто сім'ї, а 14,3 % повністю покладають функцію виховання підлітків на навчальні та позакласні заклади. В цілому, більшість респондентів погоджуються з недоцільністю розмежування репродуктивної та виховної функцій сім'ї, вважаючи їх неподільними, та такими, що впливають одна з іншою.

Щодо інших функцій сім'ї, то 100 % опитаних назвали функції господарсько-побутову, економічну, дозвілєву, емоційну, сексуальну. Всі ці функції на їхню думку є невід'ємними для гармонійного функціонування сім'ї та рівнозначно важливими. Проте, 36,7 % чоловіків та 35,7 % жінок не назвали такі окремі функції сім'ї як надання соціального статусу та первинного соціального контролю.

У чоловіків питання виховання дітей викликало труднощі взагалі, оскільки більшість з них вважали виховання функцією переважно матері, а не батька. І хоча більшість з них повідомляли про погіршення стосунків із дитиною-підлітком, ніхто не пов'язував це із виховною функцією сім'ї, що в свою чергу знову вказує на низьку обізнаність із важливістю функцій сім'ї та не розуміння важливості зокрема виховної функції сім'ї для дітей в різні періоди їхнього життя.

Висновки. Проаналізувавши вищевказане можна побачити, що функції сім'ї визначалися та розподілялися вченими по різному. Але виховна функція в тій чи іншій мірі завжди стояла окремо, чим самим підкреслювалась її важливість. Шляхом передачі дорослими членами родини дітям соціального досвіду ця функція сприяє формуванню здорової особистості. Саме це є особливо важливим для підлітків, оскільки в цьому віці відбувається становлення особистості. Як показало опитування, сучасні батьки мають уявлення про функції сім'ї, проте мають недостатньо знань про зміст та завдання виховної функції сім'ї на різних вікових етапах розвитку дитини. І хоча більшість науковців вважали всі функції сім'ї рівнозначними, результати нашого дослідження показали, що сучасні батьки поділяють їх на більш важливі і менш важливі. Для сімей, які виховують дітей підліткового віку, важливість виховної функції сім'ї зростає, оскільки в цей віковий період відбуваються важливі процеси сепарації та соціалізації. Тому перспективою нашого подальшого дослідження є визначення основних завдань реалізації виховної функції сім'ї з дітьми підліткового віку.

Сергиенко И. М.

Черкасский национальный университет имени Б. Хмельницкого

ПОТЕНЦИАЛ ПСИХОДРАМЫ В ОБЕСПЕЧЕНИИ ЛИЧНОСТНОГО САМОРАЗВИТИЯ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ

Интересным с точки зрения реализации задач современной психолого-педагогической практики является вопрос теоретико-методического обеспечения подготовки психолога как субъекта саморазвития. Личность, работающая над своим личностным ростом, не всегда может четко сформулировать цели развития и указать причины затруднений, возникших на пути самосовершенствования. Специалист, владеющий навыками психодрамы, может помочь будущему психологу сформулировать запрос, пройти путь к нахождению ответа на эти вопросы.

Психодраматерапевты в своих работах собрали и описали немало психодраматических техник, способствующих личностному росту (Морено Я. Л., 2001; Лейтц Г., 2008; Шутценбергер А. А., 2007; Келлерман Ф., 1998; Киппер Д., 1993 и др.). Однако вопрос об их

применении в процессе подготовки психологов требует изучения общих методических основ построения психодраматической работы. Задачи формирования будущих психологов как субъектов саморазвития требуют обобщения и классификации психодраматических техник в соответствии с терапевтическими механизмами данного метода.

Представленная ниже систематизация психодраматических техник, способствующих развитию у будущих психологов мотивации, умений самоисследования и самотрансформации, отражает опыт автора в сфере обучения будущих психодрама-практиков по программе Европейской ассоциации психодрамы (PAfE), а также преподавания учебных дисциплин, разработанных И. М. Сергиенко для подготовки психологов в Черкасском национальном университете имени Богдана Хмельницкого: «Социально-психологический театр» (Сергиенко И. М., 2011), «Психоаналитическая и классическая парадигма в психодраме».

Учебная дисциплина «Психоаналитическая и классическая парадигма в психодраме» для будущих психологов преподается на основе интенсивной формы обучения в группах по 8–12 человек. Основная цель учебного курса – помочь будущим психологам овладеть знаниями, умениями и навыками профессионального управления процессом психодрамы для оказания психологической помощи субъекту саморазвития на основе понимания психологических причин личностных и межличностных трудностей, а также их диалогического решения в моделируемой ситуации. Учебные занятия проходят в виде мастер-классов по 3 часа (сдвоенных пар практических занятий), что позволяет осуществлять погружение личности каждого участника занятий в метод психодрамы посредством «прочувствования» им субъективной реальности самого себя, протагониста, вспомогательных «Я», зрителей, ведущего. Преподаватель проводит супервизию «ведения» студентом психодраматических упражнений на основе диалогического взаимодействия с ним, обращая внимание на личностные, деятельностные и коммуникативные особенности регулирования психокоррекционного процесса в психодраме Я. Л. Морено (Морено Я. Л., 2001). С психодраматическими техниками будущие психологи знакомятся также при прохождении авторского учебного курса «Социально-психологический театр» (Галузеві стандарти вищої освіти, 2005).

Психодрама – это оказание психологической помощи субъекту на основе использования различных методов драматизации для исследования личностью проблемной ситуации, отреагирования эмоциональной боли, принятия новых жизненных решений и их апробации в защищенных условиях. По Морено, «психодрама – это наука, которая исследует истину человеческих существ или реальность ситуаций драматическими методами» (Морено Я. Л., 2001, с. 30). Это эффективный метод, который позволяет каждому участнику включиться в процесс самокоррекции. Участники испытывают на себе воздействие психодраматического метода, находясь в разных ролях: протагониста, вспомогательного «Я» или просто члена группы (зрителя).

Психодраматический подход имеет свою хорошо разработанную теорию (Морено Я. Л., 2001) и совместим с другими терапевтическими подходами – психоаналитическим, гештальт-терапевтическим, арттерапевтическим, транзактным. Психолог, применяющий психодраматический метод, ориентирован на работу с эмоциональным опытом личности в условиях диалогического взаимодействия протагониста со своими значимыми «фигурами». Зоны эмоциональной боли, связанные с нарушением диалога личности со значимыми для нее людьми, обычно защищены системой психологической защиты, что затрудняет их диагностику и психотерапию. Психодраматические техники позволяют нейтрализовать действие подсознательных защитных механизмов и оказать помощь субъекту саморазвития в самопознании и самоизменении.

Психодрама – это психокоррекционный метод, построенный на трансформируемом (и трансформирующем) взаимодействии протагониста с «фигурами», представляющими его внешнюю или внутреннюю реальность. Взаимодействие в психодраме является вербальным или невербальным диалогом протагониста с другими «фигурами» или самим собой. Диалог – это основная часть психодраматической постановки, остальные техники в психодраме являются инструментальными дополнениями, обогащающими базовое взаимодействие. Процесс воссоздания базовых диалогов личности и их трансформация в процессе психодрамы являются основными корректирующими и терапевтическими средствами оказания психологической помощи субъекту саморазвития в решении его жизненных проблем.

Мы предполагаем, что психодрама позволяет оказать психологическую помощь личности в саморазвитии посредством основных механизмов:

- переработки личного опыта посредством изменения восприятия и понимания травматического опыта;
- отреагирования капсулированных эмоций;
- развития спонтанности поведения и отреагирования в действии вытесненных ранее чувств и переживаний;
- принятия нового решения (перерешения) о выборе новых принципов реагирования на травматическую ситуацию.

Для обеспечения процесса понимания будущими психологами специфики постепенной когнитивно-эмотивной переработки личного проблемного опыта в учебном курсе, посвященном классической психодраме Я. Л. Морено, могут быть предложены для ознакомления основные психодраматические техники в следующей последовательности: формулирование темы для социометрического выбора протагониста; вступительное интервью с протагонистом; конкретизация; введение в роль вспомогательных «Я»; обмен ролями; эмпатическое интервью; зеркало; двойник; скульптура; социальный атом. Студенты знакомятся с данными техниками непосредственно в ходе личного участия в психодраматической работе.

При исследовании коммуникативной сферы студента-психолога преподаватель-психодраматерапевт катализирует процесс принятия субъектом саморазвития нового решения о способах реагирования на проблемную ситуацию. Самоотчеты студентов, принявших участие в учебных курсах, основанных на личной практике работы над собой методами психодрамы, свидетельствуют о том, что будущим психологам на данных занятиях предоставляется возможность исследовать свой репертуар ролей и связанные с ним способы поведения в стрессовых ситуациях, а также сделать новый выбор, принять взвешенное решение, апробировать прогрессивные стратегии реагирования. Благодаря когнитивно-эмотивной трансформации отражения протагонистом проблемной ситуации в его психике создаются предпосылки для нового видения, свежего взгляда на проблемную зону взаимодействия, появляется готовность субъекта саморазвития к выходу за привычные ригидные формы поведения, освоению адаптивных и творческих способов коммуникативного поведения.

Выводы

1. Таким образом, обучение будущих психологов психодраматическим техникам охватывает когнитивно-смысловые, эмотивные, поведенческие структуры психики на сознательном и подсознательном уровнях отражения внешней и внутренней реальности субъекта саморазвития.

2. Учебные дисциплины «Психоаналитическая и классическая парадигма в психодраме», «Социально-психологический театр» помогают будущим психологам как субъектам саморазвития осуществить ряд изменений в собственной психике: расширить сознательное отражение проблемной ситуации; развить способность к эмпатии на основе формирования способности к выходу за пределы субъективной точки зрения; освободить психику от эмоционального напряжения, вызванного незавершёнными отношениями и неотреагированными эмоциями; принять новые решения об отмене некоторых форм ригидного обращения с окружающими и формировании творческих способов коммуникативного поведения.

Синишина В. М.

Державний вищий навчальний заклад «Ужгородський національний університет»

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ СИМУЛЯЦІЇ ПРОФЕСІЙНИХ СИТУАЦІЙ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ

Пріоритетом фахової підготовки психологів як у традиційних, так і у сучасних моделях освіти є формування та розвиток професійної компетентності майбутніх фахівців. Відтак, більшість починаючих практичних психологів вбачають труднощі у професійній діяльності. Це пояснюється специфікою психологічного знання: а саме його практичною зорієнтованістю, відсутністю алгоритмізації діяльності, строго фіксованих закономірностей. Н. С. Афанасьєва слушно вважає, що у нашій країні психологи після отримання вищої освіти практично відразу приступають до професійної діяльності, тому їх підготовка в області психологічного консультування повинна (виходячи з системи освіти) забезпечувати базові знання, вміння та навички, необхідні для консультативної роботи. У програму підготовки психологів у вищому

навчальному закладі включаються відповідні курси, які дозволяють студентам отримати загальне уявлення про психологічне консультування. Про жодні спеціалізовані уміння та навички, що формуються в процесі традиційного навчання, мова, безумовно, не йде. Через це випускники вузів в умовах практичної діяльності нерідко зазнають труднощів, пов'язаних з адаптацією, самореалізацією в професійній діяльності і т.п., що позначається на ході та результатах всієї роботи (Афанасьєва Н. Є., 2017).

Виникнення практично-зорієнтованого знання, особливо в консультативній роботі, дотичне до усвідомлення переживання власного досвіду та до трансформації знань і умінь у навички професіонала-практика. Через це вміння транслювати професійні знання на практиці є необхідною умовою формування конкурентоздатності майбутнього практичного психолога.

Однак, традиційні форми навчання обмежують формування і розвиток професійної компетентності студентів-психологів. Найбільш оптимальним є навчання, яке сприяє особистісній та професійній зрілості студента, що включає в себе розуміння себе та інших в ситуації взаємодії у консультативному процесі. Головним недоліком навчального процесу можна вважати його відірваність від життя, відсутність консультативної практики, бази для набуття навичок консультування, відсутність зв'язку між теоретичними дисциплінами та прикладним аспектом психологічних знань.

У традиційній освіті переважаючою довгий період часу була методика, що зводить підготовку фахівця до запам'ятовування теоретичних знань, що становлять зміст навчальної дисципліни. Такий підхід не спрямований на розвиток особистості фахівця, який готовий засвоєні знання творчо переробляти і застосовувати на практиці. В останні роки змінився акцент з засвоєння тільки теоретичних знань в навчанні, на переорієнтацію всіх етапів навчання у прикладне практичне русло. Цей метод навчання визначається як професійно-орієнтований. Професійно-орієнтований метод включає:

- 1) проблемно-орієнтовані підходи, спрямовані на розвиток емпатії в розумінні іншого, осмислення когнітивного, емоційного компонентів компетентної взаємодії психолог-клієнт;
- 2) підходи, орієнтовані на особистісний розвиток потенційного консультанта, осмислення ціннісної сфери компетентності у консультативному процесі;
- 3) практико-орієнтовані підходи, що націлені на розвиток здатності вирішувати проблемні ситуації професійної реальності, розвиток професійних умінь і навичок.

Викладач в умовах вищевказаних підходів виступає в ролі організатора навчальної діяльності студентів-практичних психологів, а не простого транслює суму знань. Методи викладання, що забезпечують таку навчальну діяльність, називають активними методами навчання, серед яких важливе місце займає інтерактивний метод. Інтерактивний метод – метод взаємодії в режимі розмови, діалогу, таким чином інтерактивні методи орієнтовані на більш широку взаємодію студентів не тільки з викладачем, але й один з одним і на домінування активності студентів в процесі навчання.

До інтерактивних методів відносяться: творчі завдання; робота в малих групах, робота у парі; навчальні ігри (рольові ігри, імітації, ділові ігри та освітні ігри); використання суспільних ресурсів (запрошення фахівців); вивчення та закріплення нового матеріалу (інтерактивна лекція, робота з наочними посібниками, відео- і аудіоматеріалами; обговорення складних і дискусійних питань; вирішення проблем («Дерево рішень», «Мозковий штурм», «Аналіз казусів»), тощо.

У професійно-орієнтованому навчанні основним пріоритетом є вироблення вміння застосовувати знання на практиці, моделюючи ситуації, що можуть виникнути у реальній професійній практиці психологічної допомоги. Одним з таких методів імітації професійної ситуації є метод симуляції, що моделює реальну професійну ситуацію і надає можливість студентам не тільки вдосконалити та впорядковувати знання, а й виробляти та розвивати навички у сфері консультативної допомоги. Вперше метод симуляції з'явився у Франції в кінці 70-х років минулого століття і мав на меті розвиток ініціативності і самостійності студентів, розширення кругозору при вирішенні професійно-орієнтованих проблем. Перевагою цього методу є те, що він перш за все орієнтований на розвиток особистості студента і враховує його знання, інтереси, потреби і досвід (Раптанова І. Н., 2014). Метод симуляції дає студентам можливість спробувати себе у різних ролях, виконуючі завдання, що стосуються їх майбутньої професійної діяльності. У студентів формуються навички діалогічного мовлення. Цей метод характеризується значним рівнем зацікавленості студентів, що робить їх більш мотивованими до отримання найкращих результатів (Альошина О. М., 2012).

Так, науковці Perez, Yuddy акцентують увагу на методі симуляції, що використовується як ефективний спосіб підключення студентів до реальних сценаріїв і задач. Симуляції використовуються для розвитку компетенцій за допомогою автентичних завдань. Симуляції зазвичай працюють для розвитку професійних компетенцій, пов'язаних із галуззю навчання. Perez, Yuddy пропонують систему Global Simulation, де весь курс навчання перетворюється в симулятивний світ, в якому студенти беруть на себе реальні ролі і обов'язки. Цей тип симуляції дозволяє студентам розвивати як комунікативні, так і професійні компетенції в змістовному навчальному середовищі. У дослідженні Perez, Yuddy визначено, що при опитуванні студентів, студенти знайшли моделювання релевантним. Окрім того, вони підкреслюють розвиток професійних компетенцій і переваг цього методу над традиційним, орієнтованим на викладача підходом (Perez, Yuddy, 2019).

Отже, для інтенсифікації процесу засвоєння психологічних знань, умінь, навичок потенційні консультанти, майбутні практичні психологи повинні відійти від позиції пасивного об'єкта навчання. Майбутній практичний психолог повинен стати активним суб'єктом, включеним у систему інтерактивних методів навчання, що, безумовно, визначає сучасні підходи в навчанні конкурентноздатних майбутніх фахівців.

Сніцар І. В.

Хмельницький національний університет

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ МОТИВАЦІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО РОБОТИ З ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Згідно з аналізом педагогічної та наукової літератури проблему мотивації досліджували як зарубіжні, так і вітчизняні учені: Т. І. Левченко, О. В. Діденко, А. В. Масллоу, Г. Олпорт, Дж. Келлі та інші. Наразі навчання іноземних мов має на меті підготувати спеціаліста, здатного використовувати іноземну мову як інструмент професійної діяльності й професійного пізнання (Бучацька С. М., Волобуєва О. Ф., Гапонова В. М.).

Оволодіння іноземною мовою як засобом спілкування повинно надати студентам безпосередній доступ до культури інших народів, у процесі навчання забезпечити діалог культур, сприяти їх всебічному творчому розвитку, вихованню, професійній компетенції, підвищувати якість підготовки їхньої діяльності у різних сферах життя.

Ось чому спрямованість на оволодіння іноземними мовами за фахом під час викладання іноземних мов у закладі вищої освіти є однією із найактуальніших проблем. Питання професійно орієнтованого підходу до вивчення іноземних мов студентами професійного спрямування "Туризм" є новим, порівняно зі школою, етапом, основним елементом якого є іншомовне мовлення за фахом.

Поєднання навчальної, комунікативної, мовленнєвої, письмової, усної, розмовної, продуктивної, репродуктивної, лінгвістичної діяльності є важливим чинником успішності вивчення англійської мови. Усі вони мають спонукальну дію на студентів, так як кожен окремий акт будь-якої діяльності починається мотивом і закінчується досягненням поставленої мети.

У результаті дослідження, було встановлено, що серед основних методів розвитку мотиваційної готовності студентів професійного спрямування "Туризм" до роботи з вивчення англійської мови було визначено такі:

- методи, що стимулюють інтерес студентів до вивчення іноземних мов (самостійно-пошукові: індивідуальна робота, спостереження, проекти, моделювання, дослідження, виконання творчого завдання іноземною мовою самостійно);

- метод зацікавлення (порівняння наукових і народних мовленнєвих явищ у рідній та іноземній мовах, цікаві аналогії, інформування про сучасні наукові дослідження, наведення цікавих прикладів, фактів, аналіз уривків із художньої автентичної літератури про життя й діяльність видатних науковців і громадських діячів);

- методи, що стимулюють когнітивний компонент (читання текстів, що спонукають ставити запитання або шукати правильні шляхи виконання незакінчені завдання);

- проблемно-пошукові методи (творчі, дослідницькі, інформаційні проекти іноземною мовою, створення проблемних ситуацій);

– методи, що стимулюють колективне навчання й спільну діяльність (рольова гра, створення ситуацій, що вимагають критики, ділова гра:).

Отже, наразі є безліч методів та прийомів розвитку мотиваційної готовності студентів професійного спрямування “Туризм” до вивчення іноземних мов. Якщо вони впевнені, зацікавлені і вмотивовані щодо свого роду діяльності, то вони приділятимуть більше уваги та докладатимуть більше зусиль вивченню предмету. На сучасному етапі викладачу слід вдосконалювати компоненти психологічної готовності студентів до оволодіння іноземними мовами за допомогою методів стимулювання навчальної діяльності, впровадження передових технологій навчання іноземних мов.

Соґоконь О. А.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

ПРИРОДНИЧОНАУКОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

В умовах європейської інтеграції вища освіта є фундаментом розвитку і прогресу суспільства, головним чинником інтелектуального, духовного та виробничого потенціалу нації. Сучасний розвиток України визначається у загальному контексті європейської інтеграції з орієнтацією на фундаментальні цінності загальноосвітової культури, сутність інтеграційного процесу полягає у впровадженні європейських норм і стандартів в освіті, поширення власних культурних і науково-технічних здобутків. Аналіз науково-методичної літератури з проблеми професійної компетентності майбутніх учителів фізичної культури М. Марущак, О. Овчарук., О. Онопрієнко, В. Папуча, О. Тимошенко, П. Хоменко, А. Чепелюк та ін. (Хоменко П. В., 2012). Аналіз нормативних документів з питань освіти і фізичного виховання: нормативно-правові акти у сфері вищої освіти та фізичної культури й спорту: Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр., Закон України «Про вищу освіту», Закон України «Про фізичну культуру і спорт», Концепція загальнодержавної цільової соціальної програми розвитку фізичної культури і спорту; «Матеріали для підготовки та проведення акредитації та ліцензування у вищих навчальних закладах України» (Андрусенко С. І., Домні В. І. Київ, 2003).

Одним із принципів Болонських реформ є високі вимоги до підготовки фахівців вищої освіти. Стандарт вищої освіти – сукупність норм, які визначають зміст вищої освіти, зміст навчання та нормативний термін навчання. Державні стандарти освіти встановлюють вимоги до змісту, обсягу і рівня освітньої та фахової підготовки в Україні.

Інтерактивна компетентність, як чинник професійного розвитку інтерактивних характеристик особистості має дві складові: діяльну (знання, уміння, навички). Однак аналіз стану зазначеної проблеми засвідчив недостатнє вивчення питань природничонаукової компетентності майбутнього вчителя фізичної культури.

Ми виділили ключові компетенції майбутнього вчителя фізичної культури:

- скерованість і обґрунтованість процесу засвоєння навчального матеріалу;
- виявлення різноманіття способів (методів, форм, засобів) вирішення поставленого завдання;
- використання теоретичних положень, педагогічного досвіду, практичних напрацювань провідних фахівців у галузі фізичної культури і спорту;
- використання передового досвіду висококваліфікованих спортсменів (відео презентації, відео тренінги, відео фрагменти виступів на змаганнях);
- обов’язкове використання особистого досвіду студентів (рухового і теоретичного);
- участь у змагальній діяльності як особливій формі міжособистісних відносин, міжособистісної взаємодії всередині команди (прийняття колективних рішень, спільна відповідальність за результат);
- заохочення творчості і самостійності на засадах міжособистісної взаємодії, взаємозбагачення досвіду студентів, полегшення сприйняття і засвоєння навчального матеріалу.

При побудові навчального процесу на основі компетентісного підходу перед майбутніми вчителями визначаємо проблему, у процесі вирішення якої передбачається, що студенти самостійно здійснюють цільовий пошук потрібних відомостей та формують орієнтовану основу дій щодо розв’язання таких завдань (передбачають стратегію розв’язання завдання та інструменти

для її реалізації, оптимальність обраних інструментів, якість виконання завдання та визначають передбачувані результати). В задачах такого типу прямим продуктом є свідоме засвоєння знань та умінь фор, контролювати його правильність та оптимальність, виявляти та виправляти помилки. Залежно від ступеня узагальнення такі завдання ми поділяємо на предметні, групові, міждисциплінарні та фундаментальні. Саме за таких умов майбутні фахівці проявляють інтелектуальну активність і самостійність, як у процесі розв'язання, так і оцінюванні (самооцінювання, взаємооцінювання) інтелектуального завдання та виявляють здатність до творчого пошуку вирішення завдання, ефективної взаємодії та оцінювання.

При складанні компетентісних завдань, що поєднують знаневий та діяльнісний компоненти, передбачаємо такі етапи: опис змісту проблемної ситуації з опорою на раніше засвоєні знання чи власний досвід студентів; формулювання вимог, що встановлюють початкові та граничні протікання навчальної діяльності; розробку допомоги у формі запитання, завдання чи вправи, спрямованих на конкретизацію змісту описаної ситуації, уточнення сформульованих вимог, актуалізацію опорних знань і активізацію асоціативних та причинно-наслідкових зв'язків, необхідних для пошуку шляхів її вирішення; розробку настанов щодо якісного виконання завдань.

Під час проведення теоретичних занять зі студентами, ми пропонуємо використовувати такі форми роботи: обговорення актуальних проблем у галузі фізичної культури і спорту, здорового способу життя, ознайомлення зі спеціальною та науково-популярною літературою, проведення дискусій, бесід, лекцій. Окремим етапом у розробці здоров'язбережувальних програм має бути створення інформаційних продуктів: комп'ютерного програмного забезпечення, відео та мультимедійного супроводу занять, інформаційних кейсів для певного виду і рівня профілактики. Отже, робота повинна бути спрямована на те, щоб студенти усвідомили основні положення теорії фізичної культури як частини загальної культури, виявили основні критерії здорового способу життя, сформулювали переконання, які під керівництвом досвідчених викладачів виробили поведінку оздоровчої спрямованості в повсякденному житті.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Таким чином, природничонаукова компетентність, як невід'ємна складова фахової підготовки вчителя, передбачає не тільки вміння оперувати власними знаннями, бути готовим змінюватися та пристосовуватися до нових потреб ринку праці, оперувати й управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, займатися самоосвітою упродовж всього життя, а й усвідомлювати цінність здоров'я. Проведене дослідження дозволило визначити ефективні шляхи формування природничонаукової компетенції майбутнього вчителя фізичної культури.

Сорока О. М.

Дунайський інститут Національного університету «Одеська морська академія»

ПСИХОЛОГІЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІВ

На сьогоднішній день в світі роль морських перевезень дуже велика, тому професіонали своєї справи, робота яких досить серйозна і відповідальна, гостро необхідні. Найважливішою складовою професіоналізму, крім знань, досвіду, які накопичуються роками, є психологічна готовність до діяльності в складних умовах і в екстремальних ситуаціях. Тому професія судноводія морського флоту вимагає оцінки особистісних характеристик суб'єкта праці, специфіка яких є одним з важливих критеріїв в прогнозуванні успішності навчання, ефективності і надійності його подальшої діяльності (Тихонюк В. В., 2016). Адже людина, особистісні характеристики якої не дозволяють впоратися з різноманіттям і складністю робочих навантажень, які входять у зміст професійної діяльності судноводіїв, представляє потенційну загрозу безпеці судноводіння. Тому особистісний потенціал як фактор успішності і надійності цих фахівців аналізується в різних аспектах. Багато хто з дослідників до професійно важливих якостей фахівця морського флоту відносять переважно ті, які полегшують процес адаптації до незвичайних і ускладнених умов діяльності в морі. Це – гнучкість мислення, швидкість орієнтації, врівноваженість внутрішніх механізмів саморегуляції, об'єктивність суджень в оцінці критичних ситуацій при відсутності дисгармонії в структурі особистості. Існує також обґрунтована думка, що виконання майбутнім штурманом, капітанами обов'язків керівників колективів значно підвищує рівень і розширює склад комплексу пропонованих їм вимог, а отже, і значущих для діяльності якостей. До них відносять високий інтелект, узгодженість різних властивостей характеру,

відповідальність, здатність до ефективних комунікацій, стабільну позитивну самооцінку, наявність лідерських якостей та багато інших інтегративних сторін психіки. Такі особливості особистості, проектується в сферу спілкування, позитивно впливають на психологічний клімат в колективі. Іншими словами, це практично повний спектр якостей і властивостей, які охоплюють усі сфери психологічної організації особистості керівника. Актуальним є питання формування особистості морського фахівця: їх підготовки до майбутньої професійної діяльності, самоврядування особистості в процесі професійної підготовки, соціальної підготовки фахівців, профорієнтації та профвідбору та ін. В той же час, доводиться констатувати недостатню вивченість психологічних особливостей майбутніх судноводіїв як фактора готовності до діяльності в складних умовах.

Найбільш сформованими компонентами психологічної готовності до діяльності у майбутніх судноводіїв є мотиваційний і морально-нормативний показники. Вивчення особистісних особливостей судноводіїв показує, що морський фахівець характеризується набором психологічних якостей, які створюють індивідуальну своєрідність особистості. Виразність деяких характеристик слід розглядати як можливий напрямок корекційної роботи з метою підвищення психологічної готовності до діяльності. Наприклад, морякам з найбільш розвиненим емоційно-вольовим компонентом властиві емоційна стійкість, здатність до саморегуляції, незалежність та інше, в той же час, для них характерні низька комунікативність, зниження адаптивності за рахунок невпевненості в собі, недовірливості до оточуючих, відсутність гнучкості та незалежності в рішеннях і т.д., що явно свідчить про наявність якостей, що перешкоджають повній реалізації себе в професії. Також, є моряки, у яких вищий рівень соціальних цінностей, ймовірно, не концентруються на сприйнятті небезпеки або на своїх емоціях, і, як наслідок, вони не відчувають «безнадійності свого існування». Вони здатні бути «орієнтованими на інших» (що визначається ієрархією цінностей), що, в свою чергу, не веде до зниження індивідуального добробуту, але збагачує групу почуттями спокою і оптимізму, посилюючи індивідуальний опір стресу (Dmitriev V. I., Kozik S. V., 2012).

Були проведені дослідження на групі з 81 моряка, які працювали на судні протягом семимісячного рибальського плавання в риболовецькій зоні Фолклендських островів (Mieczysław Płora, 2005). Екіпаж складався з 90 осіб, включаючи психолога і лікаря. Однак не всі співробітники погодилися взяти участь в дослідженнях. Більш того, варто підкреслити, що психолог не чинив ніякого впливу на вибір екіпажу до початку рейсу, все вирішувало керівництво підприємства. Згода моряка на участь в дослідженнях не було фактором, що визначає їх участь в плаванні. З цієї причини було важко передбачити, до самого початку або під час плавання, кількість моряків, які погодилися б стати суб'єктами навчання, готовими брати участь у завершенні цих досліджень. Як показують результати, на першому етапі ізоляції всі моряки вирішували цю проблему аналогічним чином, пізніше на наступних етапах було відзначено очевидну диверсифікацію. Частина групи підтримувала аналогічний рівень стресу, тоді як інші відчували посилення цього конкретного почуття. Це узгоджується зі спостереженням, яке вказує на те, що найбільш важким періодом ізоляції для моряків, з точки зору психологічного навантаження, є середня стадія плавання. Людина навіть в дуже важкій, але короткостроковій ситуації, ймовірно, покладається на інші психологічні ресурси (наприклад, когнітивні, компетентні в прийнятті рішень), ніж під час тривалої ізоляції від морської подорожі. Тривала ізоляція в морі є складною ситуацією, яка визначає виникнення стресу серед моряків. Що стосується демографічних змінних, то виявилось, що моряки похилого віку набагато більш схильні до стресу, а молодші – до стресу, викликаного почуттям самотності. Аналіз також показав певний зв'язок між динамікою стресових процесів і такими змінними, як: рівень освіти, досвід роботи на морі, місце виховання і рівень задоволеності, пов'язані з роботою на морі. Морські офіцери з професійною підготовкою і ті, хто задоволений своєю роботою, більш стійкі до стресу від тривоги. Різноманітність поведінки людини в тривалих ситуаціях, що викликані стресом, визначається життєвим досвідом, який формується і змінними різними етапами розвитку і різними соціальними контекстами. Роль міжособистісних компетенцій значуща, оскільки високий рівень компетенцій сприяє зниженню стресу, викликаного як тривогою, так і самотністю. Здатність добре функціонувати в різних соціальних групах грає потужну роль в тих складних ситуаціях, в яких імовірність усунення реальної небезпеки невелика. Соціальні компетенції можуть допомогти людині сприймати складну ситуацію більш оптимістично, розумно. Професійна діяльність судноводія багатфункціональна – це діяльність керівника, яка протікає в складних і небезпечних для життя ситуаціях, зумовлює підвищені вимоги до його особистісних властивостей.

Тому важливим питанням, що вимагає рішення ще на етапі навчання, є формування психологічної готовності до професійної діяльності з урахуванням наявних індивідуальних особливостей.

Психологічні знання відіграють велику роль для випускників навчальних закладів водного транспорту, майбутніх командирів, зміцнюючи психологічну готовність до професійної діяльності в особливо складних умовах. Психологічні знання «здобуваються» в результаті комплексу психологічних робіт, повинні бути актуальними, об'єктивними, адекватними для вироблення управлінських рішень. Психологічні знання допомагають моряку правильно зрозуміти свої особистісні особливості і визначити оптимальні прийоми для самоформування професійно важливих якостей; що дають можливість проаналізувати та об'єктивно оцінити психологічні особливості інших людей, без урахування яких неможливо домогтися успішної спільної роботи в екіпажі; дозволяють морякам передбачити і попередити багато негативних явищ, притаманним тривалим рейсам (Dmitriev V. I., Kozik S. V., 2012).

Зараз вченими в спектр актуальних проблем, пов'язаних з управлінням судном, включають психологічні аспекти професійного реагування та міжособистісної взаємодії. Вважається за необхідне розраховувати специфіку психологічних особливостей кожного члена екіпажу судна, рівень сформованості його професійно важливих якостей. На жаль, психологія все ще не грає на флоті тієї ролі, яку повинна була б грати. Не завжди усвідомлюється важливість психологічних рекомендацій, наявні на сьогоднішній день досягнення психології реалізуються не в повній мірі. Далеко не скрізь і не завжди вирішуються такі традиційні і настільки важливі для морського флоту проблеми, як організація професійної психологічної діагностики судових фахівців і підтримка високого рівня їх психологічної готовності до роботи. Мало використовується досвід психології в навчальних закладах водного транспорту. Практично відсутні спеціалізовані кафедри і фахівці, що займаються питаннями психології для водного транспорту. Немає підручників і навчальних посібників з курсу морської психології. Немає чітких програм, навчальних планів і методичних рекомендацій, що дозволяють в достатній мірі вести психологічну підготовку студентів (курсантів), не передбачається для цих цілей спеціалізовані практичні заняття, наприклад, психологічні тренінги. Та й саме поняття «морська психологія» поки ще швидше формальне, ніж реальне, яке не має під собою добре відпрацьованої наукової, методичної практичної бази. Наслідок цього – низький рівень психологічних знань у працівників судноплавних компаній, плавскладу. Базовою організацією для психолого-педагогічної служби може бути тільки спеціалізована кафедра, наприклад кафедра «Психологічної підготовки», де студенти отримують знання і навички саморозвитку з метою формування у себе професійно важливих якостей. В рамках навчального процесу цієї кафедри якраз найбільш оптимальне проведення всіх видів психологічної роботи.

Висновки. Психологічне забезпечення підготовки кадрів плавскладу має виключно важливе значення для підвищення якості та надійності судових фахівців, безпеки судноплавства. Очевидно, багато в рішенні психологічних проблем, що стоять в єдності перед системою підготовки плавальних спеціальностей і флотом, залежить в першу чергу від кваліфікованої і майстерною організацією та діяльності психологічної служби галузі, її кадрового та матеріально-технічного забезпечення. Разом з тим чималу роль в цьому відіграють і всі інші підрозділи судноплавних компаній і навчальних закладів водного транспорту, без активної співпраці яких психологія на водному транспорті навряд чи досягне значних успіхів. Отримані результати дослідження показують, що світ, що сприймається моряками, психологічно в умовах ізоляції, є більш розумним, контрольованим і передбачуваним. Можна підкреслити роль, яку відіграють в процесах регуляції стресу ті диспозиційні компетенції, що визначаються як «стійкість мислення». Моряки, не дивлячись на активне прагнення до роботи на флоті, не можуть в силу своїх психологічних особливостей при цьому домогтися необхідного для служби на судах професійної майстерності. Навіть при достатньому рівні загальних і спеціальних знань вони не тільки важче і повільніше опановують фах в процесі підготовки, а й працюють на флоті гірше інших, частіше допускають помилки. Тому кожному судоводію необхідна відмінна психологічна підготовка при якій майбутні судоводії матимуть хорошу психологічну готовність до своєї професійної діяльності для виконання своїх обов'язків в особливо складних умовах і в екстремальних ситуаціях.

Сорока О. М.

Дунайський інститут Національного університету «Одеська морська академія»

Касьяненко М. В.

Ізмаїльський державний гуманітарний університет

СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТІВ ЯК МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Формування особистості людини триває все життя. Період навчання у вищій школі відіграє важливу роль у становленні особистості, саме в цей час у студента закладаються основи якостей спеціаліста, з якими він ввійде в нову атмосферу діяльності, де відбуватиметься його подальший розвиток. Питання особистісного становлення студентів в аспекті їхньої професійної діяльності постійно знаходиться в центрі уваги вищої школи, тому система навчально-освітнього процесу побудована на гармонізації розвитку студента як особистості та як фахівця. Сучасна вітчизняна психологія має в своєму арсеналі значну кількість праць, присвячених різним аспектам особистісного розвитку студентів у взаємозв'язку з їхньою професіоналізацією. У контексті специфіки студентського віку як важливої стадії розвитку особистості цю проблему розглядали Б. Ананьєв, А. Бодальов, Д. Дворяшин, Н. Пейсахов, О. Степанова.

Особистість – суспільна істота, наділена свідомістю та представлена психологічними характеристиками, які є стійкими, соціально зумовленими та виявляються у суспільних відносинах з навколишнім світом, іншими людьми і визначають поведінку людини.

Формування особистості – становлення людини як соціальної істоти, внаслідок впливу навколишнього середовища та виховання на внутрішні сили розвитку.

Студент – особа, яка в установленому порядку зарахована до ВНЗ та навчається за денною (очною), вечірньою, заочною або дистанційною формами навчання з метою здобуття певного освітнього та освітньо-кваліфікаційного рівнів.

Процес навчання є рухом студента шляхом пізнання від незнання до знання, від неповного до повнішого, ширшого і точного знання. У процесі навчання формуються пізнавальні та практичні вміння та навички, відбувається розвиток і виховання студентів.

Час навчання у ВНЗ припадає на зламний період формування особистості. Це обумовлено рядом вікових та психологічних особливостей. Особистість людини формується у її активній діяльності, тому головною для студентів протягом навчання у вищій школі є навчально-пізнавальна діяльність. Вона полягає в набутті професійної спрямованості, що дуже важливо для успішної роботи фахівця. У цьому процесі вагому роль відіграє ряд чинників, таких як: формування позитивної «Я-концепції», розвиток спеціальних здібностей, сприятлива атмосфера в колективі (включаючи і сферу стосунків студентів та викладачі в ВНЗ).

З професійно-педагогічної точки зору, для сучасного викладача суттєвим є гуманне ставлення до студента, сприйняття розвитку його особистості, спрямованість на студентські потреби та інтереси і відповідно перетворення педагогічного процесу в особистісно-орієнтований. Розвиток особистості студента – основна мета діяльності сучасного викладача. Підготовка майбутнього фахівця здійснюється як послідовна, цілісна, наскрізна система: учень → студент → фахівець (бакалавр, магістр). Тому завданням педагога нашого часу є допомога студентові в організації навчальної та інших видів діяльності й чітке розмежування тих видів робіт, які виконуються в аудиторії та поза нею. Взаємини викладачів та студентів повинні бути демократичними, спрямованими на ділове співробітництво. Сучасні викладачі повинні добре розумітися на психології студентів, знати їхні особливості та спрямовувати всю свою діяльність на виховання й розвиток студентів у процесі навчання. Викладач нашого часу має любити дітей, бути закоханим у свій предмет, бути інтелігентним, розвиненим, гуманним, працьовитим, без шкідливих звичок, з високою мораллю. Від сучасного педагога вимагається дуже багато, тому його треба готувати, формувати та берегти.

Серед шляхів формування професійної направленості варто виокремити такі:

- роз'яснення соціальної значущості обраної професії;
- переконання студентів у можливості оволодіння професією;
- організація навчально-виховного процесу із урахуванням вимог їхньої майбутньої професійної діяльності.

Головною передумовою успішного формування професійної спрямованості студентів є позитивна мотивація вибору спеціальності. Становлення особистості студента як майбутнього

фахівця супроводжується розвитком професійної спрямованості й самостійності, загальним соціальним і духовним «дозріванням» студента.

Таким чином, формування майбутнього фахівця у процесі навчання – це становлення особистості студента засобами навчання з метою формування пізнавальних, практичних вмінь та навичок з певної галузі науки або мистецтва, необхідних для встановлення суспільних зв'язків та відносин з навколишнім світом.

Сургунд Н. А.

Хмельницький національний університет

ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ ЯК МЕХАНІЗМ ПОДОЛАННЯ КРИЗ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Проблема професійної мобільності протягом останніх десятиліть стає об'єктом поглибленого вивчення багатьох галузей наук, зокрема й психології. Дослідження різноманітних психологічних аспектів проблеми професійної мобільності сприяє вирішенню на соціально- та індивідуально-психологічному рівнях важливих науково-практичних завдань у сфері освіти, підвищення якості професійної підготовки та перепідготовки фахівців, розвитку кар'єри, трудової зайнятості населення, подолання особистісних та професійних криз сучасного фахівця, професійного розвитку особистості та ін.

Розуміння синергетичної сутності професійної мобільності особистості як психологічного феномену характеризує новий погляд на проблему професійної мобільності в рамках як соціально-професійної системи в цілому, так і системи професійного розвитку особистості зокрема. Дослідження аспектів професійної мобільності з позицій синергетичного підходу (Зеєр Е., 2006; Surgund N., 2016) та ін. надає нові можливості пізнання даного феномену, в тому числі і з точки зору вивчення адаптивної ролі професійної мобільності для особистості фахівця в умовах впливу стресу. Це відкриває перспективи вдосконалення процесу формування усвідомленої здатності фахівця в умовах невизначеності до конструктивних змін форм та змісту та професійної діяльності в ході криз професійного розвитку. Метою цього є визначення синергетико-психологічної стратегії формування та актуалізації професійної мобільності у майбутніх фахівців процесі професійного навчання.

Професійні кризи розглядаються як закономірна складова перебігу в онтогенезі криз розвитку особистості на базі визначення провідних детермінант розвитку (Платонов К. К., 1986; Зеєр Е. Ф., 2006; Еріксон Е., 1996; Super D., 1976 та ін.). При цьому професійний розвиток людини визначається як складова частина психічного розвитку особистості, що супроводжується кризами розвитку. Професійний розвиток являє собою процес і результат активної взаємодії особистості з соціально-професійним середовищем та реалізується на рівнях як інтропростору особистості, так її екстрапростору (Маслоу А., 1997; Платонов К. К., 1986 та ін.). Висновки Е. Зеєра (2006) свідчать, що професійний розвиток особистості на базі принципів детермінізму та індетермінізму визначається як *синергетична система*, засадничими характеристиками якої є відкритість, самоорганізація, саморозвиток, нелінійність, нерівноважність, незворотність, нестійкість, багатоваріантність вибору шляхів розвитку. Дана система функціонує в динамічному «просторі професійного розвитку особистості» (Зеєр Е. Ф., 2006). У такій синергетичній системі в критичні моменти розвитку (в критичних точках професійних криз – «точках біфуркацій») на базі процесів професійної мобільності особистості відбуваються зміни вектору професійного розвитку фахівця як подолання кризи (Зеєр Е. Ф., 2006; Сургунд Н. А., 2018). Такі зміни траєкторії професійного розвитку особистості сприяють подоланню тенденції її регресивного професійного розвитку, але умови забезпечення процесів такого подолання професійних криз актуально потребують поглибленого вивчення.

Зауважимо, що розвиток криз професійного розвитку особистості фахівця відбувається саме в умовах наростання розбалансованості усталеної системи професійного порядку (службові обов'язки та права; мотиви, цілі та засоби праці, умови праці у виробничому середовищі; система соціальних та професійних зв'язків та відповідних цьому статусних позицій та ін.) та інших детермінант системи – особистісних, індивідуально-біологічних і вікових характеристик, факторів ведучої діяльності та професійної підготовки (освіти) тощо. Збільшення дисбалансів та флуктуацій у даній структурі визначає наростання ступеня багаторівневої невизначеності особистості фахівця

щодо перспектив подальшого професійного руху, що обумовлює розвиток кризи професійного розвитку (професійно-обумовленої кризи) (Зеер, 2006, 2008; Surgund, 2016). Така психологічна невизначеність особистості спеціаліста щодо стабільності його професійної діяльності на основі порушення усталених потоків інформації на всіх рівнях функціонування системи веде до підсвідомого та свідомого наростання високої амбівалентної напруги особистості, високого рівня суперечностей, внутрішнього дискомфорту та тривожності. Наростання високого рівня невизначеності, амбівалентності у зовнішній сфері особистості (зокрема інформаційної розузгодженості в професійній сфері) визначає стресогенне порушення системи адаптаційного балансу та розвиток дезінтеграційних процесів у мотиваційній, афективно-когнітивній та поведінковій сферах особистості фахівця. Невизначеність як результат амбівалентності інформаційних впливів може стресогенно зумовлювати порушення стійкості особистості, розвиток особистісних та професійних (професійно-особистісних) криз (Зелінська, 2010; Зеер, 2008, Сургунд, 2017).

Те, що психологічний захист як властивість має ряд закономірностей, відзначають Р. Лазарус (1970), Л. Субботіна (2013), А. Фрейд (1993). При цьому звертається увага, що однією з найважливіших закономірностей, типових для функціонування психологічного захисту, є трансформація ієрархічної структури (домінуючі та фонові механізми) в залежності від інтенсивності відчуття тривоги. По мірі посилення тривоги, за певних умов посилення дезадаптації, внутрішньосистемні зв'язки послаблюються і багато захисних механізмів переходять у фонову норму. Разом із тим, активність тих домінуючих механізмів, що залишились у репертуарному наборі, різко зростає, викликаючи при цьому *гіпертрофовану шаблонізацію поведінки*. Дослідженнями (Субботіна Л., 2013) підтверджено, що при довготривалості впливів стресогенних умов (зокрема, й невизначеності), відбувається деструкція психологічного захисту на окремі захисні механізми, які набувають відносну самостійність функціонування, що призводить до відповідної деформації поведінки суб'єкта. Поведінка модифікується в ту форму, яка характерна для найбільш активно (або інтенсивно) функціонуючого захисного механізму (домінуючого механізму захисту) – агресивну, ізоляційну, інтелектуалізовану та ін. Ця модель поведінки розповсюджується на всю особистість і визначає її реагування на ситуацію в цілому. Варіативність поведінки особистості різко знижується, вона шаблонізується у відносно вузькому діапазоні. На рівні операційних механізмів це знаходить відображення в розпаді загальної системи психологічного захисту та прояві окремих, не пов'язаних між собою захистів та діад захистів (поєднання двох захисних механізмів в жорстку пару, яка провокує тільки єдину поведінкову модель) дуже обмеженого набору. Наслідком такої шаблонної деформації захисної поведінки особистості є обмеженість та зниження адаптації фахівця до різноманітних соціальних та професійних ситуацій, опосередкованих стресовими впливами. Чим вище стресогенний досвід особистості, тим меншу кількість адаптивних захисних механізмів та з малою частотою зв'язків вона використовує. Деструктивність адаптивної поведінки, внаслідок розпаду цілісності системи психологічного захисту особистості, спостерігається не тільки в умовах стресогенного впливу на неї, але й і в ході її природного розвитку, зокрема в процесі розвитку вікових криз особистості (Субботіна, 2013).

Стресогенна невизначеність «простору професійної діяльності особистості» та висока амбівалентна напруга особистості при цьому, в умовах синергетичної динаміки системи професійного розвитку особистості характеризує дезадаптаційний розвиток професійних криз фахівця за «катастрофним» сценарієм. Він полягає в тому, що фахівець в умовах розвитку професійно-обумовленої кризи, яка на низхідних траєкторіях її динаміки об'єктивно посилюється та з прискоренням наближається до точки її «катастрофної» руйнації, не може адаптивно-гнучко вийти з неї внаслідок обмеженої кількості жорстко шаблонізованих професійних бар'єрів та моделей поведінки. Такий дезадаптивний шаблонізований рух фахівця до дезінтеграційної руйнації всієї системи професійного розвитку особистості може бути конструктивно подоланим в умовах кризи професійного розвитку особистості на основі моделі професійної мобільності особистості. Така модель передбачає при розвитку професійної кризи багатоваріативність моделей особистісно-професійної поведінки особистості, професійно-мобільну гнучкість при використанні широкого кола адаптивних захисних механізмів для реалізації поліваріантності сценаріїв поведінки фахівця, вибору та реалізації вектору подальшого професійного руху. Інтерактивну стратегію поведінки фахівця для конструктивного долавання професійних криз в системі його професійного розвитку – на основі розвитку здатності до спрямованих (керованих та самоконтрольованих) переходів на нові траєкторії професійного руху в точках біфуркації системи,

ми й розглядаємо як професійну мобільність. Професійна мобільність – це своєрідний безкатастрофний «місток» між циклами професійного розвитку фахівця в синергетичній системі професійного розвитку особистості, «місток», який в умовах професійних криз психологічно забезпечує багатоваріантність вибору шляхів професійного розвитку особистості та спрямовано забезпечує на нових траєкторіях руху акме-прогрес соціально-професійного потенціалу особистості фахівця. У точках біфуркації синергетичної динаміки системи професійного розвитку особистості фахівця, на основі сформованої та розвинутої професійної мобільності, особистість може спрямовано та конструктивно здійснити самоефективний адаптивний «докатастрофний» перехід на нові траєкторії свого професійного розвитку. При цьому професійна мобільність, як фактор майбутнього в реальному професійному нинішньому, виступає атрактором системи, мобільно визначаючи можливе професійне майбутнє на основі попередньо сформованої готовності особистості до самоефективної багатоваріантності професійних змін (Surgund, 2016; Сургунд, 2017).

Отже, професійну мобільність особистості може бути визначено як ефективну модель подолання неадаптивних форм психологічного захисту особистості при стресогенному впливі невизначеності в умовах синергетичної динаміки криз професійного розвитку в системі професійного розвитку особистості фахівця. *Перспективами подальших досліджень* є вивчення когнітивних механізмів забезпечення професійної мобільності особистості як усвідомленої здатності фахівця до конструктивних змін в умовах невизначеності змісту та форм професійної діяльності в динаміці криз професійного розвитку.

Тептюк Ю. О.

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

ПРО РЕЗУЛЬТАТИ АПРОБАЦІЇ ПРОГРАМИ ІЗ РОЗВИТКУ СТРЕСОСТІЙКОСТІ У СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Багатократні стресові ситуації, в які потрапляє соціальний працівник під час складної соціальної взаємодії із клієнтами, постійне проникнення у сутність їхніх соціальних проблем, особиста незахищеність та інші зовнішні та внутрішні чинники негативно впливають на його психічне та фізичне здоров'я, підвищують ризик емоційного вигорання та професійної деформації. Тому, безумовно, професійна діяльність у таких ситуаціях потребує наявності певних якостей фахівця. Однією із найважливіших якостей має бути стресостійкість. Від успішного вирішення питань розвитку стресостійкості залежить ефективність професійної діяльності соціальних працівників, здатних підтримувати високу опірність негативним діям, доцільність поведінки, зберігаючи психофізичне благополуччя, здійснюючи пошук шляхів забезпечення успішного функціонування та підвищення безпеки своєї праці. Із цього виходить, що соціальним працівникам необхідно розвивати стресостійкість. Їм необхідно навчитися витримувати високий рівень професійного навантаження, управляти власними емоціями у стресових ситуаціях для збереження психічного здоров'я, вчасно мобілізувати внутрішні ресурси для подолання стресових ситуацій.

Розвиток стресостійкості у соціальних працівників буде мати системний ефект, коли буде передбачати взаємодію властивостей, рис, стратегій та інших внутрішніх передумов стійкості до стресорів, якого можна досягти, враховуючи певні психологічні умови. При цьому цілком солідарні з тими дослідниками (Крупник Є. П., 2000; Крюкова Т. Л., 2005, 2010; Ришко Г. М., 2014), на думку яких у дорослому віці дуже складно змінювати і варіювати риси особистості (можливо хіба що лише тимчасово їх інтенсифікувати у межах конкретної психотехнічної вправи), бо ці риси більшою мірою є сформованими моделями функціонування особистості, які реалізуються автоматично з рівня підсвідомого, і нейрофізіологічно детермінованими. Тому найбільш простою, на її погляд, альтернативою є засоби, які повністю залежні від свідомості та особистої волі людини – розроблені чи запозичені нею стратегії взаємодії зі стресогенними проблемами життя. Оскільки ці стратегії, на відміну від рис, можна свідомо генерувати і реалізовувати як ситуативний контрзахід до дії стрес-чинників, це відкриває можливість посилити на основі варіювання рис для розвитку стресостійкості спеціальним психологічним навчанням, вмінням створювати нові стратегії попередження і долання типових і випадкових стресорів, а також освоїти прийоми швидкого поновлення психофункціонального стану у випадку його погіршення через неможливість їх уникнути.

Вивчення теоретичних джерел, досвід практичної діяльності, емпіричне дослідження психологічних особливостей розвитку стресостійкості у соціальних працівників дозволили зробити висновки, що проблема розвитку стресостійкості може бути успішно вирішена за таких умов: створення психологічно безпечного професійного простору, що забезпечує формування компетентності із питань стресу і навичок його подолання в процесі психологічної підготовки соціального працівника; можливість міжособистісної взаємодії; соціально-психологічну підтримку і допомогу фахівцеві для підвищення індивідуальної стійкості до стресу, які було враховано при складанні авторської програми розвитку стресостійкості соціальних працівників.

На організаційно-діагностичному етапі дослідження здійснювалось формування вибірки для участі в експерименті. До складу вибірки увійшли соціальні працівники Солом'янської районної державної адміністрації м. Києва та м. Умань Черкаської області. Як результат, було відібрано 113 осіб із середнім та низьким рівнями стресостійкості. Усі обстежувані розподілялись на дві групи – експериментальну та контрольну шляхом рандомного розщеплення (із залишенням двох груп у кількості, що дозволяє здійснення експериментального впливу). У подальшому було здійснено перевірку гомогенності за допомогою непараметричних критеріїв.

За допомогою критерію Колмогорова-Смірнова було визначено, чи відповідають наявні експериментальні дані дисертаційного дослідження критеріям нормальності розподілу. При цьому зазначимо, що нормальний розподіл – це симетричний розподіл, у якого крайні значення зустрічаються доволі рідко і частота поступово підвищується від крайніх до середніх значень ознаки.

Усі шкали у 2-х групах демонструють розподіл, відмінний від нормального. Будь-яке експериментальне дослідження не може вважатися достовірним, якщо воно не підтверджене достовірними статистичними методами – методами математичної обробки даних. Для інтерпретації отриманих емпіричних результатів використано програми обробки статистичних баз даних: Microsoft Office Excel 2007, Statistical Package for Social Science (SPSS, версія 13). Програмні пакети дозволяють виконувати математичні операції із даними, обирати для оцінювання той чи інший статистичний критерій. Рівень значущості розбіжностей нами обрано традиційний – менше 5%.

Для підтвердження достовірності отриманих результатів ми звернулися до непараметричних методів математичної статистики, а саме застосували U-критерій Манна-Уїтні, який був запропонований Френком Уїлкоксоном (F. Wilcoxon) і був істотно перероблений і розширений Х. Б. Манном (H. B. Mann) і Д. Р. Уїтні (D. R. Whitney). Він дозволяє виявляти розбіжності у значенні параметра між малими вибірками. Кількість респондентів у групах обстежуваних свідчить про доцільність застосування U-критерію Манна-Уїтні, який є менш чутливим до крайніх значень. Тобто вибір критерію ґрунтувався на розмірі вибірки, адже його можливо застосовувати для непараметричних тестів та на невеликих вибірках. Також застосовувався W-критерій Уїлкоксона для перевірки відмінностей між двома вибірками парних вимірів, який призначений для зіставлення показників, виміряних у двох різних умовах (вхідне – вихідне) на одній і тій же вибірці обстежуваних. Зазвичай діагностику рівня компетенцій здійснюють методами кваліметричної оцінки за допомогою багаторівневої системи показників: метод «теоретичного еталону», метод оцінки за групою критеріїв, метод інтегральної оцінки; метод комплексної оцінки. Усі параметри, окрім «приспособлення» демонструють відсутність значущих відмінностей за показниками в експериментальній та контрольній групах.

Далі нами було здійснено зовнішній вплив на експериментальну групу завдяки комплексу заходів, що містилися в авторській програмі. Після цього за допомогою критерія Вілкоксона для парних вибірок було здійснено порівняння зрушень в експериментальній та контрольній групах. Далі отримане значення T-критерію Уїлкоксона за обраним рівнем статистичної значущості ($p = 0,05$ або $p = 0,01$) та при заданій чисельності n було порівняно із критичним. Здійснення статистичного аналізу емпіричних результатів дослідження відбувалось за такою послідовністю: проведення порівняння емпіричних показників отриманих на початковому (вхідному зрізі) тестуванні та заключному тестуванні та статистичне порівняння динаміки змін двох зрізів.

Як бачимо, за показниками «самооцінка», «оптимізм», «співпраця» не простежується суттєвих значущих зрушень, що повною мірою відповідає результатам дисперсійного аналізу констатувального етапу дослідження. У контрольній групі суттєвих змін за усіма показниками розвитку стресостійкості не відбулося. Таким чином, одержані результати свідчать про ефективність авторської програми, яка була спрямована на розвиток стресостійкості соціальних працівників і враховувала визначені попередньо психологічні умови.

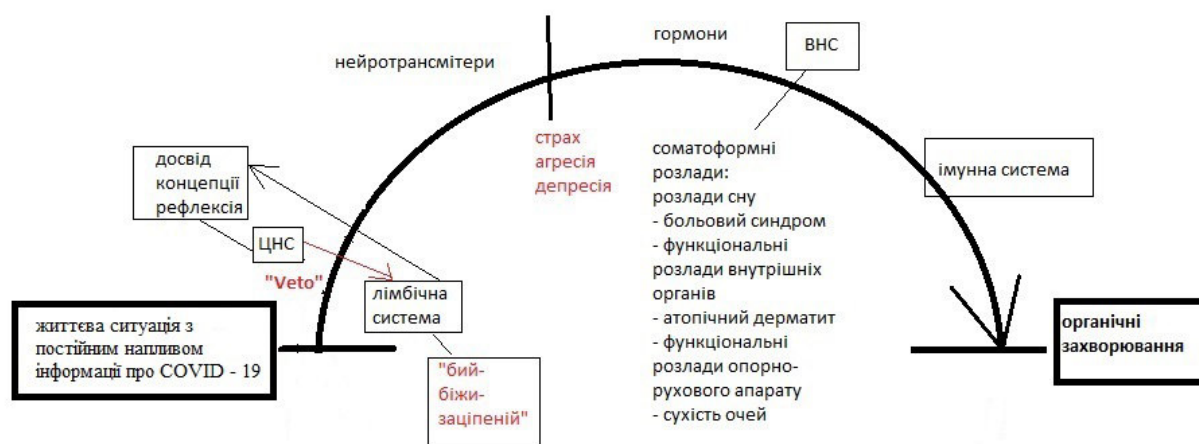
Ханецька Н. В.

Хмельницький національний університет

ПСИХОСОМАТИЧНЕ КОЛО ПОЯВИ СИМПТОМІВ КОРОНОВІРУСУ (НА ОСНОВІ ТЕОРІЇ ПСИХОСОМАТИЧНОЇ ДУГИ Н. ПЕЗЕШКІАНА В ПОЗИТИВНІЙ ТРАНСКУЛЬТУРАЛЬНІЙ ПСИХОТЕРАПІЇ ТА ТРАВМАФОКУСУ Т. ВЕБЕРА)

Теперішня життєва ситуація суспільства всього світу пов'язана з висвітленням інформації щодо подій з новим вірусом COVID-19. ВООЗ оголосила пандемією наявний перебіг справ із даним захворюванням. Частина людства переживає складні неприємні емоції: страх, тривогу, паніку. Більшість країн оголосили карантин.

Дана стаття покликана розібратися з наявною ситуацією з точки зору позитивної транскультуральної психотерапії N. Peseschkian та травмофокусу T. Weber. Розглянемо ймовірний процес появи психосоматичних симптомів коронавірусу через призму «психосоматичної дуги» N. Peseschkian (див. рис. 1).



A.Remers 2008\2010
(з опрацюваннями Н.Ханецької 2020)

Рисунок 1 – Психосоматична дуга N. Peseschkian (з опрацюваннями Н. Ханецької)
як аналіз ситуації реакцій на вірус COVID-19

Зараз більшість людей знаходяться в інформаційному полі, насиченому даними про віруси, важкість протікання хвороби, летальні випадки, неможливість надання повноцінної медичної допомоги і т.п. Дана життєва ситуація сприймається різними людьми через різні канали потрапляння інформації. Враховуючи типологію модальностей отримання інформації, описану в нейро-лінгвістичному програмуванні, розуміємо, що візували переробляють характеристики сучасних подій з коронавірусом з відеороликів, кольорових картинок, яскравого опису. Аудіали слухають виступи, лекції, монологи. Кінестетики переживають і проживають дану інформацію через почуттєву сферу, рухливу активність, уявлення. Дігитали ознайомлюються з схемами, алгоритмами, умовиводами. Підсумовуючи потоки і способи подачі інформації у теперішньому часі, можемо зауважити, що кожна доросла людина якимось чином дотикається до ситуації з вірусом COVID-19 і перебуває в ній тривалий часовий проміжок.

В залежності від наших установок, минулого попереднього досвіду, людина буде по-різному оцінювати ситуацію, яка склалася. Хтось опиратиметься на віру в свій сильний імунітет, на статистику, що більшість пацієнтів виліковується, на свою родову міць, на політичні вірування, міфологічне мислення тощо. І їхня оцінка теперішніх життєвих подій буде супроводжуватись нейтральними емоціями, жартами, інколи безпечністю. Якщо бачення наявної ситуації оцінюється через концепції загрози, ворожого оточуючого середовища, невіри у можливості медицини, держави, акцентуванні на своїх хронічних захворюваннях, старшому віці і т.п., то людина, ймовірніше всього, почуватиме страх, тривогу, хвилювання, паніку.

Таким чином, ситуація забарвлюється неприємними емоціями, тобто суб'єктивними упередженими переживаннями людини свого ставлення до ситуації зовнішнього світу.

Емоція, переживання – це фізіологічний механізм, що має своє психологічне підґрунтя. Процеси, пов'язані з емоційним станом людини, відбуваються у головному мозку.

Опираючись на сучасний аналіз досліджень нейрофізіології, прояснимо, що емоції формуються і реалізуються в лімбічній системі (поясна звивина, гіпокамп, мигдалина, гіпоталамус, неспецифічні ядра таламуса). Електричне подразнення цих структур (крім гіпокампу) викликає прояв емоцій.

Природа нашого організму спрямована на самозбереження і самовідновлення. Згадаймо, як заживає звичайна рана (без нашої свідомої участі і контролю оновлення клітин, циркуляції рідин тощо). Якщо емоції в ситуації загрози надто сильні і травмуючі, то наш мозок «сприймає» оточуюче середовище загрозовим (полівагальна теорія Stephen Porges) і перестає адекватно оцінювати реальність. Відбувається так званий механізм «вето» (Peseschkian N., 1988), що здійснюється мозком за 500 мілісекунд (Remmers A., 2018). Оскільки для повноцінного аналізу ситуації потрібно більше часу, а сила емоцій «демонструє мозку» небезпеку, то наша вегетативна нервова система намагається захистити нас від сприйнятої загрози, а це викликає відповідну реакцію «бий-біжи-заціпеній».

Так, людина буде або агресувати, наприклад, в момент обговорення співбесідником проблем з існуванням коронавірусу («бий»), чи буде «втікати» від інформації, обмежуватися у спілкуванні, протирати спиртовими розчинами все і всіх («біжи»), чи заціпеніння, коли хочеться «забитися у куточок», не проявляти активностей, «зникнути», відчувається виснаження, знесилення, відчай («завмри»).

Якщо «вето» не було накладено, то мозок звернеться до свого минулого досвіду, самоусвідомлення, рефлексії. Проте, недостатність такої роботи з своїми реакціями на ситуацію, незнаходження підтверджень вирішення, наступна хвиля негативної інформації від авторитетної людини чи впливового або маніпулятивного джерела, спричинить виділення та вплив на мозок різних речовин (нейротрансмітерів). І вже при підвищеній їхній концентрації в організмі починають переважати певні емоції. В даній ситуації це не будуть всім відомі дофамін, серотонін та ін. Передбачаємо, що активно працюватимуть адреналін, норадреналін і ін. І тому людина буде почувати переважно страх, агресію, депресію. Цьому ж сприятимуть і вироблення гормонів (тироксин, кортизол, адреналін, норадреналін).

Якщо конфліктна ситуація продовжується, то триває виділення нейротрансмітерів та гормонів, то з'являються соматоформні порушення, при яких ще немає органічних змін в органах і системах органів, а є наявність симптомів хвороби. Наприклад, може реагувати шлунково-кишковий тракт (біль у череві, нудота, закрепи, проноси тощо); серцево-судинна система (задишка, серцебиття, коливання артеріального тиску в залежності від хвилювання тощо); уrogenітальні симптоми (дизурія, неприємні відчуття в зоні статевих органів, порушення статевих відчуттів тощо); дихальна система (труднощі вдихнути, відчуття нестачі повітря, відчуття подразнення у горлі тощо); шкірні симптоми (свербіння, відчуття стягування тощо); больові симптоми; соматосенсорні розлади (відчуття оніміння, печіння тощо); статичні розлади (похитування при ходьбі, запаморочення).

Відповідно ці симптоми знову будуть повертати людину до оцінки ситуації та викликати емоції занепокоєння, страху, паніки. І це, такий собі, «вхід в зачароване коло» психосоматичної дуги.

Згідно нових наукових напрямків імунофізіологія та нейроімуноендокринологія, можемо стверджувати, що через зміну рівня концентрації гормонів і нейротрансмітерів, здійснюється вплив на імуніцити – клітини імунної системи. (Heijnen C. J., 2007). Звідси випливає, що змінюється активність імунної системи.

Внаслідок таких змін відбувається зараження організму вірусами, бактеріями тощо.

І тут «психосоматична дуга» перетворюється на «психосоматичне коло», тобто відбувається повторення реакцій психіки та організму, тільки життєвою ситуацією стає поява симптомів вірусу (див. рис. 2).

Ці симптоми аналізуються людиною і по відомому нам сценарію, описаному вище, можливі два варіанти подій. Перший, якщо мозок «зчитує» температуру, запальні процеси, покашлювання, нежить чи інші симптоми як загрозу життю, то може бути накладене «вето» на аналіз ситуації і виникне реакція «бий-біжи-завмри» у різноманітних поведінкових проявах. А може бути проведений триваліший аналіз даного захворювання.

В інституті нейропсихотерапії під керівництвом магістра Т. Weber здійснювались дослідження, які дозволяють стверджувати, що в момент стресу, наш організм починає реагувати нерівномірним диханням, що сигналізує нашому мозку про те, що є напруження, відбувається щось

неприродне, нездорове. А оскільки, основна функція нервової системи є захист і збереження організму, то через мозок проходять сигнали, які вказують на нездоров'я. Мозок фіксується на цьому, і за допомогою лімбічної системи з'являється ще сильніше відчуття страху (Weber T., 2018).

Страх же спричинює викид гормонів адреналіну, норадреналіну, кортизолу, які блокують роботу нирок, зокрема клубочків нирок. Таким чином, припиняється фільтрація, зменшується об'єм добової сечі у людини і набряки на бронхах (в органі-мішені, де «ведеться робота» організму по заживленню пошкоджених клітин) починають збільшуватись, закриваючи просвіт, що викликає задишку. Такий механізм відбувається не тільки при COVID-19, а при будь-якому вірусі, грипі (Чайка В., 2020).

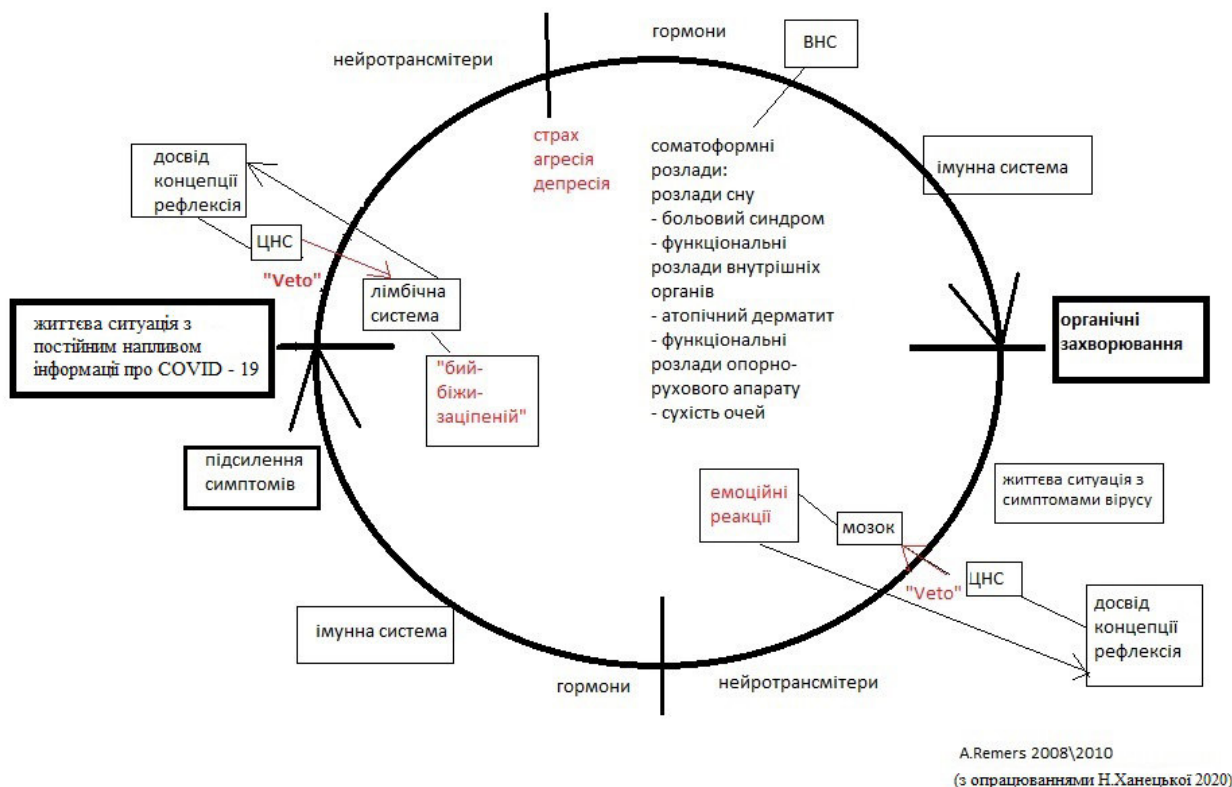


Рисунок 2 – Психосоматичне коло проявів вірусної інфекції COVID-19, спричиненої сильними неприємними емоціями

Ключовою емоцією, що впливає на перебіг одужання є страх. Якщо його немає, то захворювання переноситься легко з проведенням звичайних процедур, які показані під час вірусних інфекцій. Якщо ж страх підвищується, гормони продовжують вироблятися, паралізується робота нирок і набряк збільшується дуже сильно, що стає загрозою життю. У молодих людей просвіт бронха є набагато ширшим, тому набряк не є таким небезпечним, як у людей похилого віку (Чайка В., 2020).

Саме через подібний науковий аналіз ми можемо стверджувати, що внутрішнє емоційне напруження з фізіологічними реакціями може або допомогти залишатися здоровим, або отримати соматичні реакції і органічні захворювання.

Хоменко С. О.

Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара

СУЧАСНІ КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ЛОГОПЕДА ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ РАНЬОГО ВІКУ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

На сучасному етапі змінюються вимоги до підготовки фахівців у галузі спеціальної освіти. У зв'язку з активним впровадженням інклюзивної форми навчання в освітній процес закладів дошкільної та шкільної освіти наразі виникла потреба у якісній підготовці майбутніх вчителів-логопедів до роботи в нових умовах. Сучасні логопеди повинні бути готовими до змін та нових

суспільних відносин, відповідати вимогам часу та бути здатними до саморозвитку, що є можливим лише за умови їх постійного професійного та інноваційного розвитку. Переважна більшість науковців і практиків переконані, що підготовка фахівців у будь-якій сфері повинна здійснюватися на новій концептуальній основі в рамках компетентнісного підходу, який передбачає цільову орієнтацію процесу підготовки педагога на формування професійної компетентності як інтегрованої характеристики, яка визначає здатність вирішувати професійні завдання, що виникають у реальних ситуаціях професійно-педагогічної діяльності, з використанням знань, досвіду, цінностей і нахилів особистості. Тому, сьогодні важливо бути не лише кваліфікованим фахівцем, а й компетентним (Козачук М. В., 2017).

Сучасні наукові дослідження переконливо свідчать, що актуальною для сучасної професійної освіти в напрямку «Спеціальна освіта» є проблема підготовки логопеда нового типу, який володіє знаннями і вміннями, необхідними для роботи з дітьми раннього віку з розвитку мовлення, що спираються на загальні закономірності розвитку дитини, теоретичні концепції педагогіки, психології, фізіології і формуються в процесі вивчення всіх дисциплін психолого-педагогічного циклу, де кожний конкретний предмет вирішує свою певну частину завдань.

Досвід іноземних країн і сучасні міжнародні дослідження свідчать, що в перші роки життя приблизно 13–18 % дітей мають затримки розвитку та ризик їх виникнення, тобто в Україні понад 289 тис. дітей віком 0–4 років можуть потребувати комплексної допомоги, яка повинна надаватися відповідно до сучасних науково-обґрунтованих підходів (Міністерство соціальної політики України «Про схвалення Концепції створення та розвитку системи надання послуги раннього втручання в Україні», 2019 р.).

Дослідження процесу формування професійної компетентності логопедів вимагає постійного аналізу, науково-творчого обґрунтування, практичного забезпечення та розробки інноваційних технологій його здійснення. Окремі теоретичні та практичні аспекти проблеми професійного розвитку вчителів-логопедів знайшли висвітлення у працях вітчизняних та зарубіжних вчених, зокрема: В. Андрущенко, І. Зязюна, В. Кременя, Н. Ничкало, В. Олійник, Л. Пуховської, А. Сбруєва, Т. Сорочан, І. Титаренко, Л. Анциферової, А. Деркач, Е. Зєєр, А. Маркова, Л. Мітіна, В. Сластьоніної, В. Шадрікова, Е. Віллегас-Раймерс, Т. Гансер, Т. Гаскей, Л. Дарлінг-Хаммонд, Т. Коркорен, Дж. Літл (Козачук М. В., 2017). У сучасній психолого-педагогічній науці загальні питання професійної підготовки майбутніх педагогів висвітлювались у працях А. Алексюка, І. Казанжи, Н. Кічук, Л. Кондрашової, В. Кременя, В. Кузя, В. Кушніра, А. Ліненко, С. Литвиненко, С. Ніколаєнка, І. Підласого, О. Пехоти, В. Радула, О. Савченко, Р. Скульського, І. Смолюка, Л. Хомич, І. Щербака, М. Ярмаченка та інших (Філімонова Т. В., 2019).

Як показує практика, сім'я, медичні працівники, педагоги дошкільних освітніх організацій не так часто виявляють інтерес до методичних розробок в області раннього втручання. Така явна невідповідність між досягненнями сучасної наукової думки і реаліями педагогічної практики вважається одним з найважливіших наукових протиріч, що породжує безліч проблем, однією з яких є значна поширеність мовленнєвих порушень у дітей раннього дошкільного віку. Аналіз нормативних документів, психологічної, педагогічної літератури, вивчення досвіду роботи педагогів з питань раннього втручання дозволив виявити ряд інших протиріч:

1. Протиріччя науково-теоретичного рівня між: досягненнями вітчизняної педагогічної науки в області раннього корекційно-розвиваючого навчання і виховання дітей та реальною практикою застосування даних розробок у педагогічній діяльності.

2. Протиріччя науково-методичного рівня між: можливістю формування професійної компетентності педагога в області вирішення завдань раннього корекційно-розвиваючого навчання і виховання дітей та відсутністю програмно-цільових орієнтирів при побудові педагогічного процесу в системі вищої професійної освіти за даним напрямком (Гирилюк Т. М., 2014).

Розв'язання зазначених протиріч передбачається здійснити завдяки «Концепції створення та розвитку системи послуг раннього втручання в Україні» шляхом вдосконалення існуючих та розробки нових програм (курсів, циклів тематичного удосконалення, курсів інформації та стажування, тренінгів) для підготовки, підвищення кваліфікації, безперервного професійного розвитку фахівців раннього втручання; створення процедури відбору та сертифікації фахівців раннього втручання; визначення фінансового механізму забезпечення підготовки постійного підвищення кваліфікації, безперервного професійного розвитку фахівців раннього втручання. Концепція базується на принципах Конвенції ООН про права дитини та Конвенції про права осіб з інвалідністю. Реалізація Концепції передбачає створення протягом 2019–2023 років системи надання послуги раннього втручання в Україні шляхом запровадження надання цієї послуги в усіх

областях (Міністерство соціальної політики України «Про схвалення Концепції створення та розвитку системи надання послуги раннього втручання в Україні», 2019 р.)

Таким чином, можна з впевненістю сказати, що проблема раннього корекційно-розвиваючого навчання і виховання дітей є актуальною та має глибокі методологічні підстави. Натомість, спостерігається відсутність у педагогів компетенцій в області раннього втручання; відсутність програмно-цільових орієнтирів при побудові педагогічного процесу в системі вищої професійної освіти за даним напрямком. У зазначеному аспекті варто робити спроби пошуку та застосування нових підходів, завдяки яким стане можливим розроблення реального і універсального механізму конструювання змісту професійно-педагогічної підготовки майбутніх логопедів вищих навчальних закладів так, щоб цей механізм, працюючи на випередження, дав змогу виховати особистість, яка буде перебувати в гармонії з собою та навколишнім середовищем і здатна на високому рівні розв'язувати професійні завдання майбутньої педагогічної діяльності (Батечко Н. Г., 2013).

Шелевер О. В.

Державний вищий навчальний заклад «Ужгородський національний університет»

ПРОБЛЕМНІ СИТУАЦІЇ ЯК СПОСІБ АКТИВІЗАЦІЇ МИСЛИТЕЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

Розвиток системи і змісту навчання в сучасному світі відбувається в контексті орієнтації на активне освоєння людиною способів пізнавальної діяльності. Для активізації критичного, продуктивного мислення у процесі пошукової, самостійної діяльності студентів широко використовується технологія проблемного навчання. Її психологічною основою є протиріччя, що виникає в свідомості студентів, між тим, якими знаннями вони вже володіють, і тим, що необхідно знати, щоб розібратися в запропонованій викладачем проблемі, проблемній ситуації.

Технологія проблемного навчання передбачає тісну взаємодію викладача зі студентами.

Проблемне викладання спрямоване на створення системи послідовних проблемних ситуацій і управління процесом їх вирішення. Звичайно, не будь-яке питання, на яке студент не знає відповідь, створює істинно проблемну ситуацію. Поштовхом до її виникнення є виявлення невідомих раніше фактів та неспроможність пояснити їх у межах наявних у студентів знань, вмінь і навичок. Це протиріччя викликає активну мислительну діяльність. Студент повинен володіти таким рівнем знань і такими способами діяльності, які є достатніми, щоб почати пошук невідомого йому результату або способу розв'язання завдання. Тобто, проблемна ситуація виникає, якщо у людини є пізнавальна потреба та інтелектуальні можливості вирішити завдання при наявності труднощів або протиріччя.

Отже, виділимо декілька дидактичних умов створення проблемної ситуації:

- новизна і актуальність проблеми спонукають студентів до творчого пошуку;
- відповідність поставленої проблеми рівню інтелектуального розвитку студентів;
- поділ складної проблеми на декілька проблемних ситуацій, які ведуть до її розв'язання.

З точки зору педагогічної практики заслуговує на увагу підхід до класифікації найпоширеніших способів створення проблемних ситуацій (Богомазов Г. Г., 1989):

1. Ситуація несподіваності створюється при ознайомленні студентів з явищами, фактами або ідеями, що викликають подив, захоплюють своєю незвичністю, здаються парадоксальними.

2. Ситуація конфлікту виникає при наявності протиріч між новими фактами, висновками, досвідом та усталеними науковими теоріями, уявленнями.

3. Ситуація припущення або передбачення створюється в тих випадках, коли існування будь-якого закону, явища, теорії розходиться з отриманими раніше знаннями, характеризується суперечливістю фактів або треба довести справедливості будь-якого припущення, здійснити розумовий пошук.

4. Ситуація спростування або заперечення створюється в тому випадку, коли студентам пропонується довести хибність, неспроможність певної ідеї, припущення, висновку, проекту чи спростувати антинауковий підхід.

5. Ситуація невідповідності виникає в тих випадках, коли життєвий досвід, уявлення, світогляд студентів вступають у протиріччя з науковими даними.

6. Ситуація невизначеності створюється тоді, коли проблемне завдання містить недостатню кількість даних для своєчасного розв'язання; у такому разі результат розв'язку залежить від кмітливості, мобільності студентів, які повинні самостійно здобути дані, яких не вистачає.

7. Ситуація вибору пропонується студентам у випадках, коли потрібно обрати правильну відповідь з кількох можливих і відомих їм та обґрунтувати свій вибір.

Проблемні ситуації викликають пізнавальну потребу студента та створюють внутрішні умови для активного засвоєння нових знань і способів діяльності. Вміння студентів вирішувати проблемні ситуації передбачають (Ковалевська Є. В., 2000):

- вміння бачити проблеми і самостійно їх формулювати;
- вміння створювати гіпотезу вирішення, оцінювати її, переходити до нової, якщо попередня не продуктивна;
- вміння спрямовувати і змінювати хід розв'язку у відповідності з своїми інтересами;
- вміння оцінювати своє рішення та рішення співрозмовників.

В проблемному навчанні викладач нагадує досвідченого диригента, який вміло організовує цей дослідницький пошук. Він демонструє студентам шлях наукового мислення, пропонує їм слідувати за діалектичним рухом думки до істини, робить студентів ніби співучасниками наукового пошуку. Вміння викладача керувати процесом вирішення проблемних ситуацій передбачає наступні (Ковалевська Є. В., 2000):

- вміння передбачувати можливі проблеми на шляху досягнення мети в проблемній ситуації;
- вміння миттєво переформулювати проблемну ситуацію, полегшуючи або ускладнюючи її на основі регулювання кількості невідомих компонентів;
- вміння вибрати проблемні ситуації відповідно до послідовності думки студентів;
- вміння неупереджено оцінити варіанти рішень студентів, навіть у випадку неспівпадання поглядів викладача та студентів.

Технологія проблемного навчання не є універсальною, але без принципу проблемності навчання не зможе бути розвиваючим. Проблемне навчання ґрунтується на аналітико-синтетичній діяльності студентів та реалізується в розмірковуваннях, роздумах. Це евристичний, дослідницький тип навчання з великим розвиваючим потенціалом.

Проведення проблемних занять вимагає від викладача ретельної підготовки, яка передбачає:

- виявлення знань студентів, які повинні бути базовими для проведення такого заняття (це необхідно для забезпечення правильного формулювання проблем і розуміння висунутих проблемних ситуацій студентами);
- з'ясування проблеми загалом (сформульовану проблему поділяють на 2-3 підпроблеми, кожна з яких мають сформулювати студенти самостійно; підпроблеми поділяють на міні-проблеми і розглядають у логічній послідовності; розв'язання однієї проблеми підводить до формулювання та розв'язку наступної);
- підбір інформації для кожної міні-проблеми і продумування методики розв'язання підпроблем і проблеми загалом;
- підбір наочних посібників і ТЗН;
- підготовка завдань для самостійної роботи студентів.

Студенти теж повинні бути готові до заняття з проблемним викладом матеріалу. Результати їх наукового пошуку підвищують інтерес до навчальних предметів, активізують мислительну діяльність. Проблемне навчання змінює мотивацію пізнавальної діяльності студентів. Провідними стають мотиви пізнавально-спонукальні, інтелектуальні. Це спонукає студентів розвивати свої здібності, інтереси та нахили в процесі навчально-професійної діяльності у вищих навчальних закладах.

Проблемне навчання у вищому навчальному закладі – це творча, емоційно насичена праця викладачів і студентів, яка потребує цілеспрямованості, великих вольових зусиль, високої відповідальності. Воно забезпечує міцне засвоєння знань, робить навчальну діяльність захоплюючою, оскільки вчить мислити, долати труднощі.

Шеленкова Н. Л., Гордійчук Н. А.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА

Сучасний розвиток психології провокує необхідність дослідження питання фахової підготовки майбутніх практичних психологів. Рівень професіоналізму практичних психологів визначається не лише здобуттям теоретичних знань, а й ступенем їх особистісної готовності до практичної діяльності.

Як зауважують сучасні українські дослідники Г. О. Балл, О. Ф. Бондаренко, С. Д. Максименко, Н. Г. Ничкало, В. В. Рибалка, О. В. Киричук, С. О. Сисоєва, В. А. Семиченко, В. А. Татенко, Т. О. Титаренко, Н. В. Чепелева, Т. С. Яценко та ін., необхідні докорінні зміни в системі освіти та підготовки практичних психологів, які забезпечили б умови формування необхідних особистісних та професійних якостей. Необхідною складовою підготовки психолога-практика визначають його психологічну готовність до забезпечення фахово орієнтованого діалогу, уміння налагоджувати професійні стосунки, встановлювати конструктивні контакти з людьми.

Важливою передумовою формування професіоналізму, як зазначає відома українська дослідниця В. Семиченко, слугують мотивація вибору майбутньої професії, яка не завжди усвідомлюється психологами, та об'єктивні складові професійної діяльності (Семиченко В. А., 1997).

Як стверджується в дослідженнях Т. Яценко, професіоналізм практичної роботи психолога ґрунтується на: розвиткові соціально-перцептивних умінь та професійної інтуїції, умінні гармонізувати свідому й несвідому сфери, здатності не перетворитися на «робота» і одночасно не втратити тотожність з собою та професійні позиції (Яценко Т. С., 1993).

Дослідники відзначають, що на сьогодні «ще не існує детально розробленої моделі спеціаліста – психолога-практика, не визначено найголовніші речі – структуру і рівні його професійної освіти, зміст підготовки психологів-практиків і критерії (методики) визначення готовності до професійної діяльності», що зумовлює необхідність інтеграції практичної підготовки фахівця з теоретико-методологічною підготовкою (Панок В. Г., 1997).

Український дослідник О. Бондаренко наголошує на необхідності формування професійної компетенції практичного психолога, що складається зі сформованої психологічної культури, розвинутої «професійної свідомості», містить особистісну та професійну зацікавленість, які детермінуються професійним і життєвим досвідом психолога. Формування структури особистості психолога, за словами вченого, повинно включати в себе: засвоєння декларованих професією соціальних норм, етичних принципів, способів соціальної поведінки; набуття професійної позиції, що має вияв у високому рівні знань та розвитку професійних навичок; наявність цілісної системи уявлень психолога про себе як особистість (Бондаренко О. Ф., 1993).

Н. Коломінський відзначає важливість поєднання професійних і особистісних факторів при одночасній відносній автономії професіоналізму та особистісної спрямованості; необхідність гуманістичної спрямованості психолога, що унеможливує маніпулятивну стратегію поведінки; відповідність особистісних якостей загальнолюдським і національно-культурним цінностям; поєднання навчальної діяльності майбутнього практичного психолога з особистісно орієнтованою психокорекційною працею (Коломінський Н. П., 1999).

Э. Шостром виділяє основні тенденції, які сприяють підвищенню рівня професіоналізму психолога в практичній діяльності. Згідно з його концепцією, важливими професійними рисами психолога є: уміння надавати пріоритет професійній відповідальності; зосередженість переважно на взаємодії протагоніста й консультанта, аніж на проблемах і методах професійної роботи як таких; ефективне застосування наукових даних та діагностично спроможних методів для вирішення «людських» проблем; віднаходження адекватних теоретичних концепцій для примирення суперечливих поглядів стосовно пояснення динаміки змін, що відбуваються з протагоністом (Шостром Э., Браммер Л., 2002).

До основних вимог, які висуваються до змісту освіти практичних психологів (за В. Г. Панком) належать: чіткий розподіл психологічної освіти на теоретичну та експериментальну; спеціалізація на конкретному виді практичної психології; загальнокультурна й мовна підготовка психолога. Наголошується, що центральним об'єктом зусиль практичної психології має стати людина в контексті її власної життєвої ситуації, що передбачає застосування як професійних навичок психолога, так і його власного життєвого досвіду. Зміст навчання мусить спрямовуватися на зміну внутрішніх психічних структур суб'єкта навчання, а психологічні знання повинні мати

суб'єктивну значущість для того, хто навчається, тобто сам процес навчання повинен бути суб'єктивно драматичним (Панок В. Г., 1998).

О. Ф. Бондаренко окреслює чотири взаємопов'язаних методичних аспекти професійно-особистісної підготовки психолога: побудова теоретичної моделі спеціаліста, яка передбачає розроблення стандартів (норм і нормативів), вимог до особистості й діяльності практикуючого психолога; відбір професійно придатних психологів-практиків; визначення змісту навчання і особистісного розвитку майбутніх психологів-практиків; розв'язання проблеми власне професійного самовизначення спеціалістів (проблеми професійної ідентифікації) (Бондаренко О. Ф., 1997).

За Н. В. Чепелевою професійна підготовка практичного психолога в умовах вищого закладу освіти повинна складатися з таких етапів: підготовчий (початковий) етап навчання у вузі, на якому студенти диференціюються за рівнем придатності до роботи з людьми. Мета цього етапу – зорієнтувати студентів на різні напрями професійної підготовки (психолог-викладач, психолог-дослідник, психолог-терапевт), а також адаптувати їх до майбутньої професії активними методами психологічного навчання. Підготовчий етап триває два роки, протягом яких майбутні психологи оволодівають основним концептуальним апаратом та отримують початкові уявлення про майбутню професію. Діагностичний етап передбачає опанування студентами основами психодіагностики й самопізнання, розв'язання особистісних проблем, які можуть завадити їх особистісно-професійному зростанню. На наступному етапі відбувається робота студентів з виявленими на попередньому етапі особистісними проблемами, формування професійних умінь та оволодіння інструментарієм практичної роботи (Чепелева Н. В., 1997).

Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що більшість дослідників дотримуються думки, що якісна підготовка психологів-практиків передбачає формування їх світогляду, стійкої системи гуманістичних цінностей, яка б відповідала професійному етикету практичної діяльності.

Шкраб'юк В. С.

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПСИХОЛОГІВ

Професія психолога вимагає великого емоційного навантаження та відповідальності. Надмірні стресові ситуації, в які потрапляє фахівець в процесі складної соціальної взаємодії з людьми, постійне занурення в зміст проблеми клієнта негативно впливають на його здоров'я. Працюючи в системі соціальних відносин, психолог не може уникнути професійних деформацій, однією з яких є емоційне вигорання. Даний синдром є наслідком довготривалого впливу стресу, що призводить до стану емоційного, психологічного та фізичного виснаження. Людина відчуває, що не може віддаватися роботі з таким же натхненням, бажанням, як раніше. Знижена робоча продуктивність проявляється в пригніченні власних можливостей, своєї компетентності, негативному сприйнятті себе як професіонала, невдоволенні собою (Шкраб'юк В. С., Млиниська М. М., 2017).

Синдром емоційного вигорання є результатом конфронтації з реальністю, коли людський дух виснажується в боротьбі, стикаючись з обставинами, які важко змінити, як наслідок, розвивається професійний стрес (Максименко С. Д., 2010). Емоційне вигорання – це симптомокомплекс, дія якого охоплює всі основні структурні рівні особистості (Большакова Т. В., 2003):

- 1) соціально-психологічний рівень (відображає зміну міжособистісних стосунків);
- 2) особистісний рівень (зміна особистісних рис);
- 3) мотиваційний рівень (якісна та змістовна зміна мотивації);
- 4) регулятивно-ситуаційний рівень (відображає зміну станів та емоційних стосунків).

Науковці виділяють три групи факторів, які відіграють істотну роль у формуванні емоційного вигорання: особистісні, рольові, організаційні. До особистісних факторів емоційного вигорання можна віднести: інтроверсію, реактивність, авторитаризм, низьку самоповагу, низький рівень емпатії, незадоволеність професією і професійним ростом. До рольових факторів ризику вигорання відносять: рольовий конфлікт, рольову невизначеність, рольову перевантаженість. Організаційний чинник пов'язаний з умовами та особливостями роботи психолога. Різні характеристики організаційного середовища, такі як: кадрова політика, графік роботи

(багатогодинний режим роботи); характер керівництва (погана організація праці, велике професійне навантаження), система винагород (відсутність достатньої моральної та фінансової винагороди за працю), соціально-психологічний клімат (конфлікти з колегами і керівництвом), робота з психологічно важким контингентом, з яким потрібно спілкуватися під час виконання професійних завдань, – негативно впливають на емоційний стан фахівця (Некіз Т. А., 2015).

Профілактика емоційного вигорання повинна спрямовуватися на розвиток вмінь розумно поповнювати та використовувати особистісні ресурси, знижуючи вплив стресогенних чинників професійної діяльності. Варто зауважити, що повністю виключити в роботі професійний стрес і професійне вигорання в сучасних умовах майже неможливо. Профілактика емоційного вигорання психологів має передбачати інформування, емоційну підтримку та підвищення значущості професії. Розуміння й прийняття важливості своєї праці допомагає знайти персональну цінність та зміст в роботі. Щоб уникнути емоційного виснаження необхідно також аналізувати та оцінювати задоволеність власним життям.

Шульга Т. В.

Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет»

ЕМОЦІЙНА КУЛЬТУРА ЯК СКЛАДОВА ЗАГАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Стрімкий розвиток суспільства, процеси реформування системи освіти в Україні та, зокрема психолого-педагогічної професійної підготовки майбутніх вихователів передбачають, що сучасні фахівці мають володіти не лише конкретними знаннями, вміннями та відповідними професійними навичками у вузькій сфері діяльності, а також – універсальними, персональними компетенціями та навичками. Загальновідомо, що саме поведінка вихователя та високопрофесійне виконання виховних завдань впливає на становлення особистості дитини дошкільного віку: емоційне, духовне, інтелектуальне та соціальне, оскільки дошкільний вік є найбільш сенситивним періодом для розвитку, зокрема емоційної сфери дитини

Безперечно, одним із важливих завдань в професійній діяльності вихователя – є вміння керувати своїми почуттями та емоційними станами. Відповідний рівень розвитку вміння вірно демонструвати дітям свої почуття, емоції, внутрішній світ створює атмосферу позитивного та комфортного спілкування. Пасивність, відсутність емоційності, виразного мовлення проokuє виникнення конфліктних ситуацій, створення атмосфери недовіри. Особиста поведінка вихователя, його емоційний стан певною мірою впливають на формування стереотипів поведінки у дітей дошкільного віку, бо людині властиво, на підсвідомому рівні, налаштовуватися на почуття та емоції оточуючих, певною мірою «копіювати» їхні прояви та емоційний стан. Отже, оволодіння почуттями та емоціями як способу зовнішнього вираження почуттів, здатністю адекватно реагувати на навколишню дійсність є необхідними для особистості вихователя, що є елементами емоційної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

На сучасному етапі термін «культура» є багатозначним – це: 1) винятково людська діяльність, спрямована на створення матеріальних і духовних цінностей; 2) ступінь освіченості і вихованості; 3) характеристика певного рівня духовної культури, а в більш вузькому значенні – характеристика художньої культури; 4) епоха в розвитку людства; 5) історична пам'ять людства, втілена в традиціях, обрядах, стандартах поведінки; 6) колективне програмування мислення людей, на основі якого можна відрізнити членів однієї групи від іншої; 7) позначення специфічних сфер діяльності суспільства, соціальної групи, конкретного індивіда, носія певних типових форм життєдіяльності тощо (Лутаєва Т. В., Кайдалова Л. Г., 2013).

Якщо розглядати культуру як систему, то науковці виділяють базові елементи двох видів: матеріальні і духовні. До елементів духовної культури належать: звичаї, закони, зразки поведінки, ідеали, навички, цінності, знання, символи, які найменш спрямовані на безпосереднє обслуговування практичних потреб людини (Подольська Є. А., 2006).

Культура – це специфічна форма об'єднання людей і формування духовної свідомості окремої особи. Специфіка культури відбивається у тому, що культура свідчить, якою мірою людина стала для себе та інших людиною, як вона відчуває та усвідомлює себе такою (Лутаєва Т. В., Кайдалова Л. Г., 2013).

Феноменологія культури педагога знайшла своє відображення у працях науковців як минулого, так і сьогодення: В. Беспалько, Є. Бондаревської, В. Гриньової, О. Духновича, А. Макаренка, О. Мудрика, Л. Нечипоренко, В. Радула, О. Рудницької, Г. Сковороди, В. Сластьоніна, В. Сухомлинського, Л. Хомич, Л. Хоружої, Є. Шиянова та ін.

Досліджуючи формування педагогічної культури майбутнього вчителя, В. Гриньова розглядає педагогічну культуру як діалектичну інтегровану єдність педагогічних цінностей: цінностей–цілей і цінностей–мотивів; цінностей–знань; технологічних цінностей; цінностей–властивостей; цінностей–відносин (Гриньова В. М., 1998). О. Газман вказує, що педагогічна культура є гармонією культури творчих знань, творчої дії, почуттів і спілкування (Газман О. С., 1995). За твердженням В. Лозової, педагогічна культура викладача – це професійна культура, гармонія педагогічного мислення та творчої діяльності, що сприяють якісній організації навчального процесу (Лозова В. І., 2006).

Із педагогічної точки зору поняття культура є сукупністю практичних, матеріальних та духовних надбань суспільства, які відображають історично досягнутий рівень розвитку суспільства й людини і втілюються в результатах продуктивної діяльності. У вужчому розумінні культура – це сфера духовного життя суспільства, що охоплює насамперед систему виховання, освіти, духовної творчості, а також установи й організації, що забезпечують їхнє функціонування. Водночас, під культурою розуміють рівень освіченості, вихованості людей, а також рівень оволодіння якоюсь галуззю знань або діяльності (Гончаренко С., 1997).

Сучасна психологія і педагогіка виходять з тези, згідно якої природне входження дитини в соціальне життя здійснюється тільки через оволодіння культурою. Зважаючи на це основним простором діяльності педагога, вихователя стає створення спеціально організованого, культурного середовища, придатного для розвитку дитини як особистості. Надання їй допомоги у процесі знаходження свого місця в культурі, виборі моральних цінностей, середовища життєдіяльності, способів культурної самореалізації і знаходження культурної ідентичності стають основними завданнями діяльності педагога у створюваному ним культурному середовищі освітнього процесу. Вочевидь, що вирішення цих завдань вимагає відповідної підготовки педагога, здатного ввести дитину в культуру, навчити її бачити, відчувати, думати, адаптуватися до життя і здійснювати акти творчої самореалізації і життєвого самовизначення у рамках наявної культури. (Стас Т. В., 2011). Саме культурою вихователя визначається, яким чином будуть впроваджуватися у виховному процесі відповідні методи та засоби, які цілі досягатимуться, які характеристики особистості дитини будуть розвиватися під впливом тих чи інших технологій, які виховні завдання будуть вирішуватись.

Важливою якістю для професійної діяльності вихователя виокремлюють емпатію, для того, щоб вірно сприймати емоційні стани вихованців та їхні переживання, швидко та ефективно реагувати на нестандартні професійні ситуації. Успішна професійна діяльність вихователя залежить високого рівня емпатійності, також від здатності розуміння та керування власними емоціями, усвідомлення переживань вихованців.

Отже, із усього зазначеного вище можна стверджувати, що емоційна культура є однією зі складових загальної культури майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти. Емоційна культура – це складний динамічний процес поступового формування емоційних умінь і професійно значущих якостей особистості.

Емоційна культура вихователя розглядається, на основі різних наукових підходів, як інтегративна риса особистості, яка розвивається в процесі професійної діяльності, а також, виходячи з того, що емоції складають ядро особистості, емоційну культуру вихователя – це інтегративна якість, яка включає здатність до самоуправління і саморегуляції, здатність адекватно реагувати на навколишню дійсність, усвідомлювати власні переживання і переживання вихованців, забезпечує відповідність поведінки вихователя професійним ситуаціям та виховним завданням, враховуючи емоційний стан вихованців; також забезпечує рефлексивне розуміння, готовність і здатність надавати дитині психологічну підтримку, допомагати їй у вирішенні психологічних проблем. Відповідний рівень сформованості емоційної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти впливає на способи професійної діяльності та поведінку, що дозволяє звільнитися від стереотипності у спілкування та вирішенні проблемних та конфліктних ситуацій, що виникають у процесі професійної діяльності.

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Зміни, які відбуваються в сучасному українському освітньому середовищі і віддзеркалюють тенденції розвитку світової освіти, вимагають від вчителів переорієнтації навчально-виховного процесу на забезпечення умов формування учня-громадянина розвинутого демократичного суспільства, якому притаманна динаміка соціального прогресу, прискорене зростання інформаційного потоку.

Один з модних нині трендів в освіті є критичне мислення. Про те, що його розвиток є одним з наскрізних завдань навчально-виховного процесу, йдеться й у Концепції нової української школи.

З чого починати? Як навчати дітей розрізняти факт і суб'єктивне бачення, не піддаватися на маніпуляції? Звісно, використовувати методи розвитку критичного мислення під час уроків.

Критичне мислення – складне й багаторівневе явище. Мислити критично означає вільно використовувати розумові стратегії та операції високого рівня для формулювання обґрунтованих висновків і оцінок, прийняття рішень.

Основи критичного мислення були закладені в історико-філософську думку. Відмінними прикладами служать Сократ і його метод «запитального сумніву», Арістотель з його «формальною переконливістю», Декарт і його метод «методичного сумніву».

Термін критичного мислення був розглянутий і психологами. Американський вчений Дайана Галперн визначила його як «використання таких когнітивних навичок і стратегій, які збільшують ймовірність отримання бажаного результату. Критичне мислення відрізняється уваженістю, логічністю і цілеспрямованістю. Інше визначення – спрямоване мислення».

Критичне мислення – це необхідна навичка і життєво важливий ресурс сучасної людини. Воно базується на законах логіки та на розумінні психологічних процесів, які протікають у нашій свідомості. Критичне мислення – це спосіб підходу до проблеми, що дозволяє нам проаналізувати ситуацію, виявити приховані проблеми і прийняти правильне рішення. В таких умовах пріоритетними стають здатність і готовність людини аналізувати отриману інформацію, перевіряти і переосмислювати її, самостійно встановлювати істину, приймати рішення і аргументовано захищати свою позицію. Вкрай необхідним стає вміння мислити гнучко, динамічно і самостійно. Ці завдання є актуальним на кожному етапі шкільної освіти, а її початкова ланка є фундаментом формування критичного мислення.

В особистій сфері критичне мислення навчить вас швидко аналізувати судження, погляди, докази і думки оточуючих, грамотно обґрунтовувати свої слова і аргументовано сперечатися з тим, з чим ви не згодні, глибше розуміти чужі і власні переконання, думки і вчинки.

Наслідком демократичного способу життя є не тільки критичне мислення, але й чинником його формування. НУШ має відігравати важливу роль, допомагаючи дітям стати поінформованими, активними, самостійними і творчими особистостями, здатними адаптуватися до стрімких змін у світі. Формування такої особистості вимагає нових підходів до навчання. Тому, оновлення форм організації навчально-виховного процесу у НУШ визначено одним із пріоритетних напрямів державної політики у розвитку освіти.

Наскрізними компетентностями НУШ є: критичне та системне мислення, творчість, ініціативність, вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, вирішувати проблеми. Іншими словами, учні мають стати тими, хто критично мислить і вчиться.

У навчанні головним має бути інтерес, розвиток пізнавальної активності школярів, формування в них позитивного ставлення до навчання і результатів своєї праці.

З педагогічної точки зору критичне мислення – це комплекс мисленневих операцій, що характеризується здатністю людини: гнучко адаптуватися у мінливих життєвих ситуаціях; уміти бачити і формулювати проблему (в особистому, професійному, суспільному плані), знаходити шляхи раціонального її вирішення; усвідомлювати, де і яким чином здобуті знання можуть бути використані в оточуючому середовищі; самостійно і критично мислити; бути здатним генерувати нові ідеї, творчо мислити; уміти працювати з інформацією; бути комунікабельним, уміти працювати в команді; уміти самостійно працювати над розвитком власного інтелекту, формуванням моральних якостей, свого культурного рівня.

Методи і прийоми, які застосовує вчитель у технології критичного мислення, можуть суттєво посилити формування й розвиток тих компетенцій, які визначено як основні цілі шкільного

навчання НУШ. Передусім це компетенції, пов'язанні з потребою та вмінням здобувати, аналізувати та застосовувати інформацію; з необхідністю брати на себе відповідальність, спільно приймати рішення, керуючись демократичними засадами. У НУШ змінюються пріоритети цілей навчання. На перший план висувається його розвиваюча функція, культ самостійності і нестандартності думки, який стимулює розвиток пізнавальної активності дітей.

Щоб учні успішно залучились до процесу критичного творчого мислення, існує низка умов, які вчителю необхідно створити у класі. Отже, для стимулювання критичного мислення учнів вчителю необхідно: дозволити учням вільно розмірковувати; виділити час та забезпечити можливості для застосування критичного мислення; сприймати різноманітні ідеї та думки; сприяти активному залученню учнів до процесу навчання; висловити віру в здатність кожного учня породжувати критичні судження; цінувати критичні міркування учнів; створити для учнів сприятливу атмосферу, у якій неможливими стали б насмішки.

Водночас учні повинні: розвивати впевненість у собі і розуміння цінності власних думок та ідей; брати активну участь у навчальному процесі; ставитися з повагою до різноманітних думок; бути готовими породжувати і відкидати судження.

Критичне мислення слід починати розвивати від самого народження в сім'ях. Поки дитина росте, вона збирає досвіди і враження, і це вже є мислення і рефлексії. Несвідомо дитина сама вчиться критичного мислення. Тому і подальший розвиток цієї навички треба включати в різні види робіт. Передусім, через правильно поставлені питання – відкриті запитання завжди кращі за закриті.

Залучати дітей до групової командної роботи та втілення проєктів. Ми краще вчимося один від одного. Робота в групах допомагає зрозуміти, як мислять інші люди, прийняти, що вони мислять інакше і мають іншу точку зору. Навчатися в команді – це відкривати власний розум до нових ідей і розвивати толерантність. Це готує учнів до майбутнього, бо людина так чи інакше працюватиме в колективі.

Технологія проведення уроку з розвитку критичного мислення залежить від його предметного наповнення і дидактичних завдань, від типу уроку (це набуття нових знань чи формування умінь), від власне навчального предмету.

Техніка формування критичного мислення може застосовуватися вчителем щодня. Її ключові етапи:

1. Виклик. Мета – формування особистого інтересу для отримання інформації. Учні мають подумати та розповісти іншим (за допомогою індивідуальної, парної, групової роботи; брейнстормінгу; спільних прогнозувань; озвучування проблемних питань тощо) про те, що вони знають з обраної теми для обговорення – так отримані раніше знання усвідомлюються та стають базою для засвоєння нових. Задача вчителя на цьому етапі – узагальнити знання дітей, допомогти кожному визначити «своє знання» й основні цілі для отримання нових («Кластер», «Асоціативний куш», «Дерево передбачень», Таблиця «Знаємо – Хочемо дізнатись – Дізнались», «Мозковий штурм», «Кошик ідей», «Мультиголосування», «Діаграма Вена»).

2. Осмислення. Діти знайомляться з новою інформацією. При цьому вони мають відслідкувати своє розуміння й записувати у формі питань те, що вони не зрозуміли – для того, щоб пізніше заповнити ці «білі плями». Після ознайомлення з інформацією кожен учень має сказати про те, які орієнтири/фрази/слова допомогли йому зрозуміти інформацію, а які, навпаки, заплутували. Головний принцип етапу осмислення – учитель має давати учням право/установку на індивідуальні пошуки інформації з подальшим груповим обговоренням та аналізом. («Карта понять», «Тонкі» і «Товсті» запитання, «Подвійний щоденник», читання з маркуванням, опорні слова, «Т-таблиця», «Картографування тексту», Концептуальна таблиця, «Спитай у автора», «Ажурна пилка» (мозаїка), дискусія.

3. Рефлексія. Учні мають обдумати те, чого вони дізналися та як включити нові поняття у свої уявлення; обговорити, як це змінило їхні думки, бачення, поведінку. («Займи позицію», «Кластер», «Сенкан», «Бордовий журнал», «Концептуальна таблиця», ПМЦ («Плюс-Мінус-Цікаво»), «Шкала думок», «ПРЕС», «Риб'яча кістка» (фіш-бон)).

Методів розвитку критичного мислення достатньо великий. Добирати їх вчителю слід з огляду на мету, завдання, зміст уроку. Крім того, слід зважати на особливості цих методів, адже на певних етапах уроку вони є ефективнішими, а отже, доречнішими. Учитель має опонувати якомога більше методів розвитку критичного мислення і бути обізнаним з особливостями їх ефективного застосування.

Для оволодіння технологією розвитку критичного мислення замало лише ознайомитися з нею в методичній літературі. Щоб отримати необхідні практичні уміння, бажано пройти

спеціальні тренінгові навчання – спробувати змодельовати заняття з розвитку критичного мислення з використанням конкретних методів, прийомів тощо. Часто вчителі зауважують, що лише під час таких тренінгів вони змогли до кінця усвідомити, що саме їм слід змінити у власній діяльності, аби їхні уроки стали уроками з розвитку критичного мислення.

Ясакова Т. Ю.

Національний авіаційний університет

САМОАНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ

Сучасний ринок праці вимагає від його учасників не сталих знань, що мають тенденцію до швидкого оновлення, а здобуття компетенцій та умінь, які можуть бути корисними протягом усього життя. До таких умінь, зокрема, належать наскрізні вміння – критично та системно мислити, розв'язувати проблемні завдання, ініціативність, здатність до прийняття рішень.

Саме розвиток даних умінь має бути пріоритетом у навчанні, як школярів, так і студентів. Звичайно, певні базові знання мають бути отримані. Якщо говорити про фундаментальні дисципліни, такі як «Хімія», у контексті підготовки здобувачів вищої освіти технічних спеціальностей, то розвиток зазначених умінь дуже добре відбувається при виконанні самостійної роботи. Саме цей вид навчальної діяльності найбільшою мірою допомагає розвитку системного мислення, здатності до прийняття рішень. Однак самостійна робота студента має бути добре продуманою та підготовленою з боку викладача.

Система самостійної роботи включає декілька компонентів, що взаємовпливають один на одного. Мотиваційний компонент (Навіщо?) є визначальним. Він включає в себе багаторівневі мотиви навчальної діяльності. Але найбільш стійкими та продуктивними є пізнавальні та професійно-орієнтовані мотиви. Викладач має таким чином сформулювати мету самостійної роботи, щоб були задіяні не лише соціальні та пізнавальні мотиви, але й професійно-орієнтовані. Це велика і стійка частина мотиваційного комплексу студентів навіть першого та другого курсів. А саме на цих курсах вивчаються фундаментальні дисципліни, зокрема «Хімія». Наступним компонентом системи самостійної роботи є змістовний компонент (Що?). Саме завдяки варіативності даної частини можна впливати на мотиваційний компонент. Дуже добре, якщо в процесі роботи студент може, з погодження викладача, розширювати чи навіть змінювати зміст завдань. Обов'язковим компонентом системи самостійної роботи студентів є методичний компонент (Як?). Низький рівень сформованості даного компонента часто є причиною поганого виконання, а іноді навіть відмови від виконання завдань самостійної роботи. Особливо це відчутно для студентів перших курсів. Вони, вчорашні абітурієнти, які довго готувалися до ЗНО, завдання якого, на жаль, більшою мірою орієнтовані на перевірку наявних знань. Крім того, велика частина студентів технічних спеціальностей не здавала ЗНО з хімії. Однак, ті студенти, що мають достатній рівень наскрізних умінь використовують їх для виконання завдань самостійної роботи з хімії.

Самоаналіз результатів самостійної роботи є частиною методичного компонента та обов'язковою умовою успішного виконання завдань. Самоаналіз результатів передбачає не лише фінальне порівняння, а, насамперед, кропітку роботу по перевірці кожного кроку своєї діяльності, з можливою корекцією часу, методів, форм та змісту завдання.

Звичайно починати потрібно з невеликих завдань на аудиторних заняттях. Адже об'ємне та незрозуміле до виконання завдання, що отримали для самостійної роботи може призвести до негативних результатів, навіть за наявності мотивів виконання – незрозуміло як виконати, з чого почати. Завдання на виконання яких потрібно до 10 хвилин та їх самоперевірка відбудеться зразу ж. Далі переходимо до більших за об'ємом та складніших завдань, але також під час аудиторних занять, коли викладач може проводити аналіз результатів діяльності студента разом із ним. Надалі можливі до виконання об'ємні, але не складні завдання в позааудиторний час, з подальшим ускладненням завдань. В цей період важливим є наявність консультацій з викладачем. Це можливо як при безпосередньому спілкуванні, так і за умови застосування мультимедійних засобів зв'язку.

Досягнення високого рівня самоаналізу своєї навчальної діяльності, прийняття рішень про внесення коректив та їх виконання є не лише умовою успішного виконання самостійної роботи, а одним з головних результатів цієї роботи. Це є той розвиток по спіралі, в якому спираючись на уміння попередні отримуємо нові та вдосконалюємо наявні.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Антонова Зінаїда Олександрівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Афанасенко Валентина Іванівна – доктор філософських наук, доцент, професор кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Багрій Вікторія Неофідівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Барановська Лілія Володимирівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та психології професійної освіти Національного авіаційного університету (м. Київ).

Берегова Наталія Петрівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Варгата Оксана Валеріївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Василенко Олена Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Васильєва Ольга Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри загальної та практичної психології Ізмаїльського державного гуманітарного університету (Одеська область, м. Ізмаїл).

Величко Марна Сергіївна – аспірантка кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету, практичний психолог і соціальний педагог Ліцею міжнародних відносин № 51 (м. Київ).

Венцеславська Тетяна Ігорівна – аспірантка кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Воксар Оксана Андріївна – практичний психолог вищої категорії Хмельницького дошкільного навчального закладу № 57 «Перлінка» (м. Хмельницький).

Гаврилькевич В'ячеслав Костянтинович – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету, лікар-психіатр Хмельницького обласного психоневрологічного диспансеру з 1998 до 2018 року (м. Хмельницький).

Гальченко Вікторія Миколаївна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і психології дошкільної освіти та дитячої творчості факультету педагогіки і психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (м. Київ).

Гомонюк Олена Михайлівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Гордійчук Наталія Анатоліївна – магістранта Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (Черкаська область, м. Умань).

Гуляс Інесса Антонівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (м. Чернівці).

Гурницька Олена Володимирівна – аспірантка кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету, співробітниця Благодійної організації «Благодійний фонд «Унікальний шлях» (м. Хмельницький).

Демченко Наталя Валентинівна – старший вкладач кафедри фізичного виховання та спорту Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Джигун Людмила Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Діхтяренко Світлана Юріївна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (Черкаська область, м. Умань).

Жиловська Тетяна Леонідівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Ігумнова Ольга Борисівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Кабашнюк Віталій Олександрович – кандидат медичних наук, доцент, доцент кафедри фізичної терапії, ерготерапії Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Караміна Катерина Олександрівна – студентка Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (м. Київ).

Караміна Олена Миколаївна – методист, викладач психології Комунального закладу «Костянтинівський медичний коледж» (Донецька область, м. Костянтинівка).

Карпенко Євген Володимирович – кандидат психологічних наук, доцент, доцент Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (м. Івано-Франківськ).

Карпенко Зіновія Степанівна – доктор психологічних наук, професор, професор Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (м. Івано-Франківськ).

Карпова Дарія Євгенівна – старший викладач кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Касьяненко Марія Віталіївна – студентка I курсу педагогічного факультету Ізмаїльського державного гуманітарного університету (Одеська область, м. Ізмаїл).

Каштанова Олена Едуардівна – директор Стуфчинецької ЗОШ I-III ступенів Лісовогринівецької сільської ради Хмельницького району Хмельницької області (Хмельницька область, Хмельницький район, с. Стуфчинці).

Кирилова Ярослава Геннадіївна – психолог Дошкільного навчального закладу № 33 (м. Хмельницький).

Кокун Олег Матвійович – доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України, заступник директора з науково-інноваційної роботи Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України (м. Київ).

Комар Таїсія Васиївна – доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Костенко Валентина Георгіївна – соціальний педагог Комунального закладу «Костянтинівський медичний коледж» (Донецька область, м. Костянтинівка).

Кравченко Оксана Олексіївна – доктор педагогічних наук, доцент, декан факультету соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (Черкаська область, м. Умань).

Крук Станіслав Леонідович – кандидат педагогічних наук, доцент, директор Центру інноваційної педагогіки та психології, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету, президент Всеукраїнської культурно-освітньої асоціації Гуманної Педагогіки, президент Подільського культурно-просвітительського Центру імені М. К. Реріха (м. Хмельницький).

Кулешова Олена Віталіївна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Кушнір Інна Миколаївна – магістрантка за спеціальністю «Психологія» Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Ладияк Наталія Богданівна – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української мови факультету української філології та журналістики Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (Хмельницька область, м. Кам'янець-Подільський).

Левко Мар'яна Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов та військового перекладу Національної академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного (м. Львів).

Лопушинська Тетяна Олександрівна – практичний психолог Хмельницького навчально-виховного об'єднання № 28 (м. Хмельницький).

Лялюк Гална Миколаївна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології діяльності в особливих умовах Львівського державного університету внутрішніх справ (м. Дрогобич).

Матвійчук Тетяна Владиславівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент Хмельницького кооперативного торговельно-економічного інституту (м. Хмельницький).

Мельничук Антоніна Юріївна – аспрантка кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету, практичний психолог Комунального закладу «Загальноосвітня школа I-III ступенів № 10 Вінницької міської ради» (м. Вінниця).

Мельничук Світлана Леонідівна – кандидат психологічних наук, доцент, старший викладач кафедри психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Міхєєва Людмила Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Москалюк Оксана Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Опалюк Тетяна Леонідівна – доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (Хмельницька область, м. Кам'янець-Подільський).

Пастощук Галина Дмитрівна – практичний психолог Вищого професійного училища № 4 м. Хмельницького, аспірантка кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Пастух Людмила Василівна – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри менеджменту та освітніх технологій Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (м. Хмельницький).

Петяк Олена Віталіївна – аспірантка кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Повстюк Олена Юріївна – студентка третього курсу спеціальності «Психологія» Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Пилявець Наталія Ігорівна – методист спеціальності «Психологія» Комунального вищого навчального закладу «Вінницька академія неперервної освіти» (м. Вінниця).

Погоріла Світлана Григорівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри славистичної філології, педагогіки та методики викладання Білоцерківського національного аграрного університету (Київська область, м. Біла Церква).

Подкоритова Лариса Олександрівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Поліщук Олена Романівна – аспірантка кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи, лаборантка кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (Черкаська область, м. Умань).

Попелюшко Роман Павлович – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Посвістак Олеся Анатоліївна – доктор психологічних наук, кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Потапчук Євген Михайлович – доктор психологічних наук, професор, Зслужений працівник освіти України, завідувач кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету, засновник і голова Української асоціації сімейних психологів (м. Хмельницький).

Рибалочка Катерина Андріївна – студентка Національного університету «Києво-Могилянська академія» (м. Київ).

Руденюк Алла Іванівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Савельєва Анна Андріївна – студентка четвертого курсу Інституту мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка (м. Київ).

Самборська Олена Валентинівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри технологічної та професійної освіти і декоративного мистецтва Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Серга Ольга Олександрівна – аспірантка кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету, практичний психолог Комунального закладу «Вінницький обласний центр соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з функціональними обмеженнями «Обрій», (м. Вінниця).

Сергієнко Ірина Маратівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, глибинної корекції та реабілітації Черкаського національного університету імені Б. Хмельницького (м. Черкаси).

Синишина Вікторія Михайлівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Державного вищого навчального закладу «Ужгородський національний університет (м. Ужгород).

Сніцар Інна Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Согоконь Олена Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри медико-біологічних дисциплін і фізичного виховання Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (м. Полтава).

Степанюк Ольга Костянтинівна – студентка другого курсу спеціальності «Психологія» Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Сорока Олена Мхайлівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри навігації та управління судном Дунайського інституту Національного університету «Одеська морська академія» (Одеська область, м. Ізмаїл).

Сургунд Наталія Анатоліївна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Тептюк Юлія Олександрівна – аспірантка Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (м. Київ).

Тимчук Інна Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри славистичної філології, педагогіки та методики викладання Білоцерківського національного аграрного університету (Київська область, м. Біла Церква).

Ханецька Наталія Вікторівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Хіміч Віта Леонідівна – викладач кафедри фізичного виховання Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Хоменко Світлана Олександрівна – старший викладач кафедри педагогіки та спеціальної освіти Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара (м. Дніпро).

Шелевер Оксана Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології Державного вищого навчального закладу «Ужгородський національний університет» (м. Ужгород).

Шеленкова Наталія Леонідівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (Черкаська область, м. Умань).

Шеремет Алла Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Шкраб'юк Вероніка Степанівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та клінічної психології Державного вищого навчального закладу «Пркарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ).

Шульга Тетяна Вікторівна – асистент кафедри дошкільної освіти та соціальної роботи педагогічного факультету Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет» (Донецька область, м. Слов'янськ).

Шульц Тетяна Петрівна – магістрантка за спеціальністю «Психологія» Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Янюк Альона Михайлівна – практичний психолог Хмельницького навчально-виховного комплексу № 4 (м. Хмельницький).

Ясакова Тетяна Юріївна – асистент кафедри хімії і хімічної технології Національного авіаційного університету (м. Київ).

ЗМІСТ

АНТОНОВА З. О. Академічна прокрастинація та її вплив на продуктивність навчальної діяльності студентів	3
АФАНАСЕНКО В. І., КОМАР Т. В. Соціально-психологічна адаптація студентів-першокурсників: прикладний аспект	4
БАГРІЙ В. Н. Застосування тренінгових занять, спрямованих на активізацію обрання майбутнього фаху	6
БАРАНОВСЬКА Л. В. Методологічні засади викладання психології вищої школи	8
БЕРЕГОВА Н. П., СТЕПАНЮК О. К., КУШНІР І. М. Психологічні особливості самооцінки дітей старшого дошкільного віку	10
ВАРГАТА О. В. Критерії та рівні розвитку творчого потенціалу психолога	13
ВАСИЛЕНКО О. М., ШУЛЬЦ Т. П. Готовність студентів-психологів до використання інформаційних технологій як чинник успішної майбутньої професійної діяльності	14
ВАСИЛЬЄВА О. А. Я-концепція у формуванні професійного статусу майбутнього психолога	16
ВЕЛИЧКО М. С. Психологічна проблема мобінгу у шкільному середовищі та причини його виникнення	18
ВЕНЦЕСЛАВСЬКА Т. І. Розвиток сценаріїв сімейного життя при повторному шлюбі	20
ВОКСАР О. А. Профілактика емоційного вигорання педагогів за допомогою методу нейрографіка	21
ГАВРИЛЬКЕВИЧ В. К. Особливості діагностики психічних розладів та шляхи підвищення її точності	23
ГАЛЬЧЕНКО В. М. До проблеми взаємозв'язку комунікативної компетентності та духовності майбутнього педагога дошкільної освіти	26
ГОМОНЮК О. М., ХІМІЧ В. Л. Значення міжпредметних зв'язків у підготовці майбутніх учителів фізичної культури до використання засобів народного хореографічного мистецтва у професійній діяльності	27
ГУРНИЦЬКА О. В. Autism friendly: реалізація фахових й особистісних якостей сучасного практичного психолога	29
ДЖИГУН Л. М., ДЕМЧЕНКО Н. В. Особливості психологічної реабілітації військовослужбовців	32
ДІХТЯРЕНКО С. Ю. До проблеми мотивації навчальної діяльності студентів	33
ЖИЛОВСЬКА Т. Л., РУДЕНКО А. І. Психологічні механізми захисту	34
ГУМНОВА О. Б. Особливості копінг-стратегій осіб у складних життєвих ситуаціях	36
КАБАШНЮК В. О. Техніка мовлення викладача на лекції	38
КАРАМІНА К. О. Вплив сучасних інформаційних технологій на психічні процеси	39
КАРАМІНА О. М., КОСТЕНКО В. Г. Соціалізація студентів у новому освітньому середовищі	41
КАРПЕНКО Є. В. Метод casestudy у дослідженнях емоційного інтелекту	43
КАРПЕНКО З. С., ГУЛЯС І. А. Аксіопсихологічне проектування життєздійснення особистості: від обґрунтування до діагностики	44
КАРПОВА Д. Є. Ролева структура як важливий елемент сімейної системи	45

КАШТАНОВА О. Е. Сучасні освітні концепції через музейну педагогіку як засіб навчання і виховання майбутнього фахівця	47
КИРИЛОВА Я. Г. Розвиток пізнавальної активності дітей дошкільного віку за допомогою методів ейдетики	49
КОКУН О. М. Особистісно-професійні чинники успішності соціально-психологічної адаптації студентів-першокурсників	51
КОМАР Т. В., ШЕРЕМЕТ А. М. Соціально-психологічна адаптація студентів-першокурсників: теоретико-діагностичний аспект	52
КРАВЧЕНКО О. О. Роль «soft-skills» у професійній підготовці майбутніх фахівців	54
КРУК С. Л., ГАВРИЛЬКЕВИЧ В. К. Суб'єкти особистісно-зорієнтованої освіти на засадах гуманної педагогіки	55
КУЛЕШОВА О. В. Розвиток методологічної рефлексії у студентів педагогічних спеціальностей	60
ЛАДИНЯК Н. Б. Формування інформаційної компетентності майбутнього фахівця: психологічний, педагогічний та методичний аспекти	62
ЛЕВКО М. І. Роль активних методів навчання у формуванні політичної культури майбутніх офіцерів	65
ЛОПУШИНСЬКА Т. О. Психологічні аспекти формування жіночих психосоматичних розладів	67
ЛЯЛЮК Г. М. Професійна підготовка фахівців до опікунсько-виховної діяльності в контексті особистісної парадигми освіти	69
МАТВІЙЧУК Т. В. Стресостійкість як особистісна властивість майбутніх працівників сфери обслуговування	71
МЕЛЬНИЧУК А. Ю. Розвиток емоційної сфери фахівців соціономічного профілю	73
МЕЛЬНИЧУК С. Л. Психолого-педагогічні аспекти формування майбутнього фахівця	75
МІХЕСВА Л. В. Соціально-психологічні аспекти інтернет-залежності молоді	76
МОСКАЛЮК О. І. Проблема інтеграції знань у сфері соціальної роботи	79
ОПАЛЮК Т. Л. Кейс-метод у системі професійної підготовки працівників соціальної сфери	81
ПАСТОЩУК Г. Д. До питання професійного самовизначення особистості	84
ПАСТУХ Л. В. Тімблдинг як інноваційний метод в управлінській діяльності керівників закладів загальної середньої освіти	85
ПЕТЯК О. В., ПОВСТЮК О. Ю. Психологічне консультування сімейних пар на етапі розлучення	87
ПИЛЯВЕЦЬ Н. І. Міждисциплінарний підхід у вивченні самозбережувальної поведінки особистості	89
ПОГОРІЛА С. Г., ТИМЧУК І. М. Елементи професійно-педагогічної підготовки майбутніх магістрів з економіки і підприємництва у ЗВО	91
ПОДКОРИТОВА Л. О. Методологія дослідження ставлення батьків до своїх дітей з особливими потребами	92
ПОЛІЩУК О. Р. Технології профорієнтаційної роботи психолога для осіб з обмеженими можливостями та їх батьків	93

ПОПЕЛЮШКО Р. П.	
Особливості допомоги студентам з особливими потребами у подоланні соціально-педагогічних проблем в умовах ЗВО	95
ПОСВІСТАК О. А.	
Сімейні взаємини в країнах Заходу та трансформація сім'ї в Україні	97
ПОТАПЧУК Є. М.	
Шлюбний потенціал особистості як відображення реалістичного образу партнера	100
РИБАЛОЧКА К. А.	
Особливості психологічної освіти в Німеччині (на прикладі Гіссенського університету імені Юстуса Лібіха)	101
САВЕЛЬЄВА А. А.	
Бокетто як спосіб пізнання власного «Я»	102
САМБОРСЬКА О. В.	
Особливості мотивації майбутніх вчителів трудового навчання до моніторингу навчальних досягнень здобувачів освіти	103
СЕРГА О. О.	
Еволюція виховної функції сім'ї	105
СЕРГИЕНКО І. М.	
Потенціал психодрами в забезпеченні личностного саморозвиття майбутніх психологів	106
СЕНИШИНА В. М.	
Використання методів симуляції професійних ситуацій у фаховій підготовці практичних психологів	108
СНІЦАР І. В.	
Педагогічні умови розвитку мотиваційної готовності студентів до роботи з вивчення іноземних мов	110
СОГОКОНЬ О. А.	
Природничонаукова компетентність майбутнього вчителя фізичної культури	111
СОРОКА О. М.	
Психологічна підготовка майбутніх судноводіїв	112
СОРОКА О. М., КАСЬЯНЕНКО М. В.	
Становлення особистості студентів як майбутніх фахівців	115
СУРГУНД Н. А.	
Професійна мобільність як механізм подолання криз професійного розвитку особистості	116
ТЕПТЮК Ю. О.	
Про результати апробації програми із розвитку стресостійкості у соціальних працівників	118
ХАНЕЦЬКА Н. В.	
Психосоматичне коло появи симптомів коронавірусу (на основі теорії психосоматичної дуги Н. Пезешкіана в позитивній транскультуральній психотерапії та травмафокусу Т. Вебера)	120
ХОМЕНКО С. О.	
Сучасні концептуальні засади підготовки логопеда до роботи з дітьми раннього віку у вищих навчальних закладах	122
ШЕЛЕВЕР О. В.	
Проблемні ситуації як спосіб активізації мислительної діяльності студентів	124
ШЕЛЕНКОВА Н. Л., ГОРДІЙЧУК Н. А.	
Проблема професійної підготовки практичного психолога	126
ШКРАБ'ЮК В. С.	
Особливості емоційного вигорання психологів	127
ШУЛЬГА Т. В.	
Емоційна культура як складова загальної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти	128
ЯНЮК А. М.	
Розвиток критичного мислення в учнів початкових класів	130
ЯСАКОВА Т. Ю.	
Самоаналіз результатів самостійної роботи студентів	132
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	133

Наукове видання

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

**Тези доповідей
VIII Всеукраїнської науково-практичної конференції
(м. Хмельницький, 9–10 квітня 2020 року)**

Технічний редактор
Гаврилькевич В'ячеслав Костянтинович

Редакційно-видавнича підготовка
Кафедра психології та педагогіки
Хмельницького національного університету
29016, м. Хмельницький, вул. Інститутська, 11
E-mail: kafedrapip@ukr.net
<http://psy.khnu.km.ua/>

Формат 84x108 1/32. Електронне видання.
Ум. друк. арк. 14,8.
