

**ЛЬВІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ІМЕНІ ІВАНА БОБЕРСЬКОГО
Кафедра педагогіки та психології**

**ЛЬВІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ
Кафедра практичної психології та педагогіки**

ТЕОРІЯ КОНТРОЛЬНОСТІ ТА АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Матеріали наукових читань, присвячених 115-й річниці від дня народження Ярослава Івановича Цурковського – відомого українського вченого-психолога, громадського діяча

м. Львів, 20 лютого 2020 р.

УДК 159.9:378

Рекомендовано до друку вченою радою Львівського державного університету фізичної культури імені Івана Боберського 11 лютого 2020 року, протокол № 8.

Рецензенти:

Ковальчук Зоряна Ярославівна – доктор психологічних наук, професор;

Повстин Оксана Вікторівна – доктор педагогічних наук, доцент.

Теорія контрольності та актуальні проблеми сучасної психології: матеріали наукових читань, присвячених 115-й річниці від дня народження Ярослава Івановича Цурковського – відомого українського вченого-психолога, громадського діяча (20 лютого 2020 р., м. Львів). Львів, 2020. 186 с.

Редакційна колегія:

доктор педагогічних наук, професор *Пристапа Є. Н.*

доктор педагогічних наук, професор *Литвин А. В.*;

кандидат психологічних наук, доцент *Баклицька О. П.*;

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник *Вдович С. М.* (упорядник).

доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник *Руденко Л. А.*;

доктор психологічних наук, доцент *Сірко Р. І.*;

кандидат педагогічних наук, доцент *Соловйов В. Ф.*

У збірнику матеріалів наукових читань розглядаються феномен видатного українського психолога і громадського діяча Я. І. Цурковського, психолого-педагогічні аспекти підготовки фахівців на сучасному етапі, методологічні засади становлення сучасного фахівця-психолога й актуальні проблеми сучасної психології.

Для науковців у галузі психології та педагогіки, психологів-практиків і педагогів закладів вищої освіти, аспірантів, ад'юнктів, докторантів.

© Львівський державний університет фізичної культури імені Івана Боберського, 2020

© Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, 2020

© Автори, 2020

Зміст

Розділ 1

Феномен Я. І. Цурковського – видатного українського психолога і громадського діяча

Петро Сікорський

Я. І. Цурковський – поет душі людської 7

Світлана Вдович, Леся Зельман

Багатогранність особистості Ярослава Цурковського 10

Богдан Ковальчук, Андрій Окопний, Володимир Рихаль

Творча спадщина Ярослава Цурковського у формуванні світогляду студентів 15

Розділ 2

Психолого-педагогічні аспекти підготовки фахівців на сучасному етапі

Григорій Васянович, Ганна Коваль

Професійна підготовка майбутнього соціального працівника в технічному університеті: психолого-педагогічний контекст 20

Андрій Литвин

До питання інтеграції психології та педагогіки 23

Алла Аханова

Психологічні аспекти адаптації першокурсників в умовах закладу вищої освіти 28

Ольга Баклицька, Іван Баклицький, Сергій Мединський

Мотиваційна підструктура особистості студента ЗВО галузі фізичної культури і спорту та її аналіз 33

Тетяна Бешок

Використання психолого-педагогічних тренінгів у процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів 37

Петро Бойчук

Психологічний аналіз взаємодії викладача і здобувачів вищої освіти 41

Наталія Борбич

Психологічні чинники і показники успішності студентів у навчально-професійній діяльності 43

Руслана Ваврик

Підвищення якості професійної підготовки викладача кафедри музичного мистецтва 45

Олена Вавринів

Формування професійної емпатії майбутніх рятувальників шляхом соціально-психологічного тренінгу 50

Ірина Ковальчук

Психологічна готовність майбутніх учителів до формування компетентності брати участь у дискусіях та дебатах 54

Марія Козігора

Мотивація студентів як важлива умова успішного навчання 59

Катерина Латишевська	
Психолого-педагогічний аналіз категорії «моральна культура вчителя»	62
Тетяна Матвійчук, Валерій Соловійов, Наталія Степанченко	
Інноваційні технології у формуванні професійних компетентностей майбутнього фахівця галузі фізичної культури та спорту	67
Ірина Матійків	
Формування особистісної готовності фахівця до діяльності у сфері «людина –людина»	71
Віктор Михайлов	
Можливості і проблеми підвищення кваліфікації управлінських кадрів органів влади з питань цивільної безпеки	76
Дарія Огоновська	
Роль естетичного виховання у професійній підготовці майбутніх кравців, закрійників у професійно-технічних закладах освіти	80
Михайло Черніка	
Психологічні основи самовиховання студента-баяніста	83
Тетяна Якимович	
Діагностика й оцінювання під час професійно-практичної підготовки майбутніх фахівців	86
Роман Яремко	
Теоретичний аналіз дуальної системи освіти	91

Розділ 3

Методологічні засади становлення сучасного фахівця-психолога

Лариса Руденко	
Роль фонових знань у професійній діяльності практичних психологів	94
Роксолана Сірко, Володимир Слободяник	
Особливості професійної діяльності психолога в надзвичайних ситуаціях ..	97
Юлія Балебрух	
Ціннісні та світоглядні установки в структурі образу професії майбутнього практичного психолога	102
Юлія Остапова, науковий керівник – Лариса Руденко	
Особливості психосоматичних розладів у майбутніх психологів	105
Андрій Цюприк	
Особливості оптимізації самостійної освіти студентів у закладах вищої освіти України	109
Наталія Ярошук	
Використання методів арт-терапії в роботі практичного психолога	113

Розділ 4

Актуальні проблеми сучасної психології

Олена Кривопишина, Мар'яна Галабурда	
Психологічні чинники формування особистості, схильної до насильства ...	116
Віталій Войцеховський, науковий керівник – Сергій Марчук	
Психофізичне виховання козацької молоді	121

Алла Галабуз Соціально-психологічна адаптація студентів в умовах проживання у гуртожитку закладу вищої освіти	123
Анна Гасюк, науковий керівник – Лариса Руденко Деадаптація студентів-першокурсників до навчання у закладах вищої освіти	126
Соломія Дружбляк, науковий керівник – Роксолана Сірко Особливості прояву посттравматичного стресового розладу	129
Ольга Заверуха Соціально-психологічні аспекти подолання емоційного вигорання	134
Олег Казмірчук Психологія міжособистісних стосунків у студентській групі	137
Андрій Коб, науковий керівник – Сергій Марчук Роль сім'ї у формуванні психічного здоров'я молодших школярів	141
Анастасія Мартюк, науковий керівник – Ксенія Березяк Особливості мотиваційної сфери діяльності працівників ДСНС	143
Сергій Марчук Психологічні ідеї К. Д. Ушинського	146
Оксана Мельничук Проблема компенсації глухоти в сурдопсихології	151
Олена Панас, науковий керівник – Світлана Вдович Шляхи подолання булінгу в закладах вищої освіти	156
Валерія Смирнова, Роман Яремко Статеве виховання дітей як важливий елемент розвитку психічно здорової особистості	160
Каріна Фаньо, науковий керівник – Світлана Вдович Синдром емоційного вигорання у професії рятувальника	163
Алла Хомярчук Психологічні засади формування творчості молодших школярів засобами мистецтва	166
Чемерис Ірина Психолого-педагогічна підготовка молоді до сімейного життя	171
Ольга Шевчук Особливості прояву емоційного інтелекту в майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти	173
Олексій Якимчук, науковий керівник – Сергій Марчук Психолого-педагогічні умови харчування молодших школярів	177
Наші автори	182





*До 115 річниці від дня народження відомого українського
вченого-психолога, громадського діяча
Ярослава Івановича Цурковського*

 Розділ 1

Феномен Я. І. Цурковського – видатного українського психолога і громадського діяча

УДК 159.9(09) Цурковський

Я. І. ЦУРКОВСЬКИЙ – ПОЕТ ДУШІ ЛЮДСЬКОЇ

Петро СІКОРСЬКИЙ,

Національний університет «Львівська політехніка»

У статті досліджується поетична творчість видатного українського психолога Я. І. Цурковського, який залишив по собі не лише вагомий науковий слід у психологічній науці (створив контролограф нового покоління, обґрунтував теорію психічної контрольності, проводив масові дослідження психічних контрольних процесів у спортсменів, опублікував ряд своїх наукових праць), а й як поет-авангардист глибоко проймався долею свого народу, закликав до боротьби за волю і свободу, за що був переслідуваний сталінським режимом.

Ключові слова: психологія, контролограф, поезія, борець за волю, гуманіст, педагог, громадський діяч.

Чи часто ми задумуємося над тим, чому в одній людині поєднується декілька творчих, яскраво виражених природних здібностей, причому дуже часто різновекторних. Наприклад, серед нині сущих: М. Стріха – фізик, математик і поет, О. Мороз – інженер, політик і поет, О. Босенко – інженер і поет, Б. Херсонський – професійний психолог і психіатр, громадський діяч, поет і письменник та ін.

Про таких кажуть: талановита людина. Якщо заглянути в глибину нашої історії, то й там знайдемо серед видатних українських постатей всебічно обдаровані особистості: Максим (Мелетій) Смотрицький – видатний філософ, просвітитель, письменник-полеміст, учений-філолог; Кирило Транквіліон-Славровецький – освітній і церковний діяч, письменник, друкар, видавець; Калліст (Касіян) Сакович – учений, церковний діяч, просвітитель, письменник-полеміст; Інокентій Гізель – учений, педагог, письменник, видавець; Лазар Баранович – громадський, культурно-освітній та церковний діяч, письменник і просвітитель; Єлизар (Феофан) Прокопович – видатний учений-гуманіст, просвітитель, педагог, філософ, письменник, державний діяч і багато-багато інших.

Фундатор наукового українознавства М. Максимович був визначним біологом за освітою, фольклористом, мовознавцем, соціологом і поетом. А видатний історик М. Костомаров був і широко знаним драматургом. Славнозвісний історик М. Грушевський розпочинав свою творчість як талановитий прозаїк. Геніальні поети І. Франко і Леся Українка величезну увагу приділяли проблемам іс-

торії загалом та історії українського народу зокрема. Поет П. Куліш був етнографом та істориком.

Відомо, що саме завдяки своїм геніальним постатям Україна воскресає у найважчі хвилини свого буття. Звідки береться геніальність багатьох дочок і синів України, які не давали, не дають сьогодні та не дадуть у майбутньому розчинитися їй між «дужчими народами». П. Кононенко зазначає: «У найгеніальнішій формі дав відповідь і на це питання великий Кобзар, який змушував ставити запитання: «Нащо нас мати привела: чи для добра, чи то для зла? Нащо живем? Чого жадаєм?», «хто ми, чиї, яких батьків діти? Ким, за що закуті?», – а щоб відповісти на ті основоположні для розвитку людини, нації, держави, мови, культури питання, настійливо радив прочитати усю нашу історію (славу) «від титла до коми»... Бо без самопізнання й пізнання світу неможливі й творення його та самотворення в світлі ідеалу» [1, с. 183].

До плеяди українських усебічно обдарованих особистостей належить і наш земляк Ярослав Іванович Цурковський, який став не лише видатним українським ученим-психологом, громадським діячем, а й засвітився на поетичному небосхилі. Одна за одною виходили його поетичні збірки: «Прозолоть світанку» (1925), «Вогні» (1926), «Смолоскипи» (1926), «Моменти й вічність» (1927); поема «Збентежений літак» (1928), за яку він зазнав політичного переслідування.

У поемі «Пролог» Ярослав Іванович розмірковує над долею свого народу, якому складали пісні відомі та маловідомі поети: «Під люту долі заметіль-героїв сміливого слова...».

І кожний Твій співець співав: «Живий мерлець...»

(у Тобі бачив зло, тавро раба і хама!)

Й мені судилась пісня ця погана, бо Ти такий, Народе мій,

Як був колись, ще здавна... [2, с. 26].

Недарма у своїх поетичних рядках слова, пов'язані з українським народом, Я. Цурковський пише з великої букви. Бо саме завдяки йому з'явилася на Чернігівщині мізинська культура, якій понад 30 тисяч років, пам'ятки трипільської культури (від Чернігівщини до Закарпаття) і Кам'яна Могила під Мелітополем, якій щонайменше 12 тисяч років. Саме цим народом були звершені тисячакілометрові українські Змієві Вали, величезні Софіївські собори та храми Чернігова, Києва, Переяслава, Галича, Львова і Луцька, славнозвісні пам'ятки античних цивілізацій на Чорноморському узбережжі.

Та я шукав в Твоїй Голгофі хоч проблиску світання

І я найшов дубовий лист – цей злотий день, жаркий огонь:

Як Ти здіймав повстання! [2, с. 26].

Лицемірство, фарисейство, шовінізм і фальш нашого східного сусіда спричинили те, що Україна виявилася обікраденою не лише економічно, а й політично: без власної історії (адже навіть Київська Русь оголошувалася не зв'язаною з українським народом, а гетьманщина – лише епізодом, вигадкою націоналістів, як і патріотичні керівники тієї держави – гетьман І. Мазепа, творець Конституції П. Орлик, П. Дорошенко, П. Сагайдачний – або зрадниками, або людьми невисоких інтелектуальних і моральних якостей, без системи духовної культури (сотні письменників, мислителів, музикантів, учених, як Іларіон, Прокопович, Барано-

вич, Туптало, Ведель, Березовський, Левицький, Малевич, Остроградський, Вернадський, Корольов, були проголошені діячами лише російського культурного кореня).

Як громадський діяч, глибокий психолог людської сутності, знавець історії знедоленого народу, Я. Цурковський бачив його страждання:

Я ж на низах, де є степи, раби, де на розраненій землі

Варять замурзані кітлі

В окропі вбійчий оклик: Пекло! [2, с. 26].

Лише воля і свобода врятує люд від пекла, дозволить стати господарем на своїй землі:

О Люде мій, проріджений в'язниці вражою косою!

щоби в моєму серці рум'яному скервавати Твій страх,

Твої страждання і неволю – я дзвоню на тривогу,

я дзвоню по Україні великим дзвоном: Волю!

Народе! На ярих чорноземах Сходу

Тобі у гордості царити! О жити! жити! жити!–

щоби Твій жах в душі моїй палити, хоч якби там пекло;

щоб лиш забув Ти в чинах хмар осяжних –

той час, коли жахливо нам було! [2, с. 26-27].

Відомий український письменник О. Турянський у творі «Раби» писав про те, що в Україні батько, як правило, залишає у спадок синові меч, щоби він за його допомогою здобув собі волю.

Я. Цурковський був глибоко переконаний, що якщо син після загибелі батька опустить руки, не буде продовжувати боротися, то «далі пільма, лячно...»:

О, батьку мій, котрий повис над ровом на вербі –

Мадярами убитий передчасно!

Твій син не виборов батьківської землі;

у скрині в нього заповіт, і далі – пільма, лячно...

О сестро наймужніша! Велика героїне,

Вночі замучена в тюрмі жорстоко!

Мов марево над зрадою вартуй, світило України,

І над хрунем ти застогни кервавим голосом глибоко» [2, с. 27].

Українці гинули за волю і незалежність своєї держави, за свою мову, право молитися рідною мовою не задля того, щоб наступні покоління їх оплакували, а перш за все, за те, щоб наступні покоління ставали за ними на прю задля повної перемоги над ворогом.

О брате мій, розстріляний за ревність сонячних мандрівок,

хай твій останній крик: «Я гину за Україну!» –

розбудить помсту, пірве у бій малу дитину;

бо брате, на хоробрість – у нас голодний переднівок...

Я чесний син могого батька Бульби

кінцевий запит чую... Тож годі спати!

Гострїть сталеву зброю! [1, с. 27].

І. Франко у поемі «Мойсей» прогнозував, що настане час, коли народ, зібравши всі сили до купи, розірве кайдани неволі:

Не самі сльози і зітхання
 Тобі судились! Вірю в силу духа
 І в день воскресний твого повстання.
 ... Та прийде час, і ти огнистим видом
 Засяєш у народів вольнім колі,
 Труснеш Кавказ, впережешся Бескидом,
 Покотиш Чорним морем гомін волі
 І глянеш, як хазяїн домовитий,
 По своїй хаті і по своїм полі.

Я. Цурковський вірить, що український народ скине пута ярма і заживе як господар у своєму домі:

Народе, впрягнений в залізний плуг оков – Тобі ярмо збороти!
 бо Ти живуча кров, солоні сіль блідої в запалах Європи! [2, с. 28].

Бібліографія

1. Кононенко П. П., Пономаренко А. Ю. Українознавство. К. : МАУП, 2005. 392 с.
2. Львівська антологія: в 3 т. Т.2: 1920–1944 рр. Герої відчайдушних літ. Харків : Фоліо, 2014. 412 с. URL : www.bookland.com.

УДК 159.9(09) Цурковський

БАГАТОГРАННІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯРОСЛАВА ЦУРКОВСЬКОГО

Світлана ВДОВИЧ,

Львівський державний університет безпеки життєдіяльності

Леся ЗЕЛЬМАН,

Львівський університет бізнесу та права

У статті аналізується багатогранність особистості Ярослава Івановича Цурковського – українського психолога, психофізіолога, науковця, засновника теорії психічної контрольності та винахідника контролографа, організатора і громадського діяча, видавця і поета. Я Цурковський був непересічною, різноплановою і духовно багатою особистістю, чії наукові та творчі здобутки залишаються актуальними в сучасній Україні.

Ключові слова: *Ярослав Іванович Цурковський, контролограф, теорія контрольності, психофізіологія.*

Ярослав Іванович Цурковський (1904–1995 рр.) – український психолог, видатний фахівець у галузі психофізіології, засновник теорії психічної контрольності та винахідник контролографа, доктор філософії, відомий на Західній Україні громадський діяч, видавець і редактор літературних журналів, автор поетичних збірок, непересічна, різнопланова і духовно багата особистість.

Науковий і творчий доробок Я. Цурковського досліджували О. Баклицька, В. Вавринюк, А. Васільєва, Г. Васянович, Ю. Вінтюк, М. Ільницький, І. Корань, І. Лозинський, О. Лозинський, Т. Матвійчук, І. Огірко, В. Рибалка, Р. Сірко, О. Теленчі, В. Юрковський та ін.

Мета статті – розглянути багатогранність особистості Ярослава Івановича Цурковського – науковця, винахідника, організатора і громадського діяча, видавця і поета.

Наукова діяльність. Найвагомим науковим здобутком Я. Цурковського є його теорія психічної контрольності та винахід контролографа. Сутність теорії психічної контрольності викладена у таких працях ученого: «Теорія і практика дослідження контрольних психічних процесів у спортсменів» [8; 9], «Інтегральна методика психологічного дослідження спортсменів і її теоретичне обґрунтування» [7], «Впровадження теорії психічної контрольності в експериментальну психологічну практику» [6] та ін.

Під контрольністю Я. Цурковський розумів здатність вищої нервової діяльності соціально детермінованої особистості, причому він наголошував на необхідності розглядати професіонала як цілісну особистість з усією сукупністю психічної діяльності: «Контрольність є частиною відображальної діяльності, завершальним когнітивним процесом і атрибутом свідомості особи. Контрольність як форма психічної діяльності здійснює перевірку відображених образів завдяки практиці, відокремлюючи з її допомогою істинні відображення від хибних» [10, с. 16–17].

Особливо актуальним застосування теорії контрольності є в дослідженні діяльності людини в екстремальних ситуаціях, зокрема у спортсменів. Як зазначають А. Васільєва та О. Баклицька, Я. Цурковський «вивчав також процеси психічної діяльності, зокрема емоційних, вольових та пізнавальних процесів. Розробляючи теорію стресу, дослідник стверджував, що стрес є особливо напруженим станом організму, при якому значних змін зазнають всі психологічні функції, зокрема білковий, цукровий обмін, а також артеріальний тиск змінюються, печінка, селезінка та вага зменшуються в розмірах. Я. Цурковський вважав, що для корекції негативного впливу стресових факторів потрібно розробити спеціальні методи саморегуляції людського організму для збереження психічної цілісності особистості. Таким механізмом, на думку дослідника, є психічна контрольність» [1, с. 6].

Як наголошує В. Рибалка, «контрольний процес особистості виступає не лише психофізіологічною, психологічною та соціально-психологічною, але і моральною, духовною категорією, яка має пряме відношення до встановлення Істини, а через неї – до утвердження Добра і Краси людини і світу, в якому вона живе!» [4, с. 14].

У 1937 р. в Українському вільному університеті у м. Прага Я. Цурковський здобув ступінь доктора філософії за працю «Питання визначення психотехніки з інтегральної точки зору», однак в Україні довелося захищати радянську кандидатську дисертацію.

Винахідницька діяльність. Як відомо, Я. Цурковський був одним із перших українців – практичних психологів (психотехніків) у міжвоєнній Польщі. В 1928–1929 рр. він розробив інтегральний метод трудово-психологічних досліджень, а також спроектував технічні пристрої, які подав на реєстрацію як винаходи, і отримав такі патенти: психореєстратор (в подальшому – психоавтомат), контролограф (на початках – для обстеження контролерів), транспортодидект (використовувався для обстеження працівників транспортної галузі) [3].

Отже, винайдений Я. Цурковським у 1929 р. контролограф дозволив досліджувати психологічні та психофізіологічні параметри людини. Цей прилад постійно вдосконалювався вченим і дозволяв обстежувати представників різних професій. У Радянській Україні контролограф був запатентований аж у 1956 р. За життя винахідника було виготовлено 43 контролографи. «Контролограф Цурковського дуже простий у використанні. І п'ятикласник, і академік – в однакових умовах. Обидва отримують зорову (чуттєву) і логічну (цифрову та текстову) інформацію і мають натиснути на відповідні клавіші. Водночас створюються подразники (наприклад, шумові ефекти), наближені до екстремальних, в яких перебувають оператори, пожежники, водії тощо. Таких завдань майже сто. А в результаті отримуємо психофізіологічну характеристику особи – у проекції на професійну надійність» [5].

Вчений докладав багато зусиль із метою налагодження серійного виробництва контролографа на Львівському заводі «Ремпобуттехніка», який ефективно використовувати у різних галузях, пов'язаних із ризиком і високою психічною напругою, зокрема таких, як авіація, автобусні, залізничні та морські перевезення, підготовка космонавтів, спортсменів. Вивчення таких психічних процесів, як пам'ять, мислення, увага, емоційно-вольової сфери, особливостей вищої нервової діяльності з допомогою контролографа дозволяє підвищити ефективність професійної діяльності фахівців екстремальних професій.

Окрім цього, була розроблена спеціальна методика, яка дозволяла здійснювати психодіагностичне дослідження людей різних професій, здійснювати їхній професійний відбір.

Громадська й організаційна діяльність. Сфера зацікавлень Я. Цурковського не обмежувалася лише психологією та психофізіологією. Я. Цурковський – відомий на Західній Україні громадський діяч. Так, він був членом пластового полку ч. 1 імені П. Сагайдачного, курінним пластового полку ч. 7 імені Князя Лева при філії Академічної гімназії, був свідком Листопадового зриву 1918 р., який утвердив його державницькі переконання і привів до активної участі у пластовому русі, у 1920 р. був обраний полковником пластового полку ч. 7 імені князя Лева молодіжної організації «Пласт», у діяльності якого брали участь комбатанти Української Галицької Армії та старшини січового стрілецтва, у 1922 році став ініціатором створення нелегальної та згодом забороненої організації «Гвардія імені Івана Франка», був головою громадської організації «Інтелектуальний блок молодіжної всеукраїнської генерації», головою керівного органу студентських профспілок (ПРОФОРУСу), членом Наукового Товариства імені Тараса Шевченка і товариства Наукових викладів імені Петра Могили, головою створеного ним Львівського зонального відділення товариства психологів України, секретарем оргкомітету для створення у Львові організації Спілки радянських письменників України та ін.

Організаційні здібності Я. Цурковський реалізовував як очільник Психотехнічного інституту в м. Катовіце (Польща), а згодом – у м. Львові, як завідувач першої в СРСР експериментальної лабораторії психофізіології, психології та умов праці Львівського заводу автотранспорту, організатор і голова Львівського зонального відділення товариства психологів України, організатор літературної групи ІНТЕБМОВСЕПІ («Інтелектуальний Блок Молодої Всеукраїнської Інтелігенції»), відповідальний редактор журналу «Література й мистецтво» у Львові, організатор

двох Всесоюзних конференцій із проблем експериментальної психології, які проводилися на базі Львівського університету імені Івана Франка та Львівського політехнічного інституту.

Літературна і видавнича діяльність. Народившись у Тернополі та сформувавшись як особистість у Львові, будучи свідком Листопадового зриву 1918 р., майбутній вчений не міг не бути патріотом України. Про це свідчить і його літературна діяльність, зокрема збірки поезій «Прозолоть світанку» (1925 р.), «Вогні» (1926 р.), «Смолоскипи» (1926 р.), «Моменти й вічність» (1927 р.); поеми «Збентежений літак» (1928 р.) та «Бояновий гомін», повість «Богач та нуждар», драма «Текля Мороз». На нашу думку, найпатріотичнішим, а головне – таким актуальним нині його твором є поезія «Гей, Україна понад усе!»: «Вже громом грянув гімн в Народі: за Батьківщини гніт – катів збороти; а мечь змете ярмо в роздорі, бо ми життя і сіль Європи! ...А як на яру Україну орда нам муки принесе, то на тирана ми – вогнем! наш заповіт: наказуймо мечем! Гей, Україна понад усе! Гей, Україна понад усе!».

Цікавими є погляди Я. Цурковського на мистецтво: «Мистецтво має джерело в індивідуальній фантазії, тому слід бути толерантним для розросту індивідуальності в житті та в мистецтві; все ж таки кутом спостереження модерного письменника мусять бути колективістичні категорії. Мистецтво, як конструктивний чинник життя, повинно торувати шляхи майбутності, а принайменше додержувати кроку своїй епосі. Тому слід мистецтво кожночасно усучаснювати. Законом для мистецтва повинен, отже, бути цивілізаційний презентивізм. Динамічне мистецтво, яке відповідає конструктивному зміслові сучасності, мусить організовувати життя по лінії удосконалення чоловіка взагалі» [Цит. за: 2].

Як зазначає М. Ільницький, читач «знайде в текстах цього адепта авангардизму в Західній Україні суперечливість і непослідовність, яка впливала з прагнення підпорядкувати творчий процес динаміці суспільного, а передусім науковотехнічного прогресу і зберегти право на вияв творчої індивідуальності, свободи духу митця, розкрити зв'язок мистецтва зі «сміслом сучасності» і в той же час «вселюдський принцип» визнати «найвищим ідеалом», намагання заперечити традицію і неможливість звільнитися від неї» [2, с. 11]. «Однак, – продовжує М. Ільницький, – він заявив про себе з юнацькою зухвалістю, його слово несло в собі енергію і рішучість, які були так необхідні в час, коли західноукраїнські землі опинилися під польською владою і давнім мріям про волю, оплаченим тисячами могил січових стрільців і вояків Української Галицької Армії, не судилося здійснитися» [2, с. 12].

Слід відзначити, що більшість поетичних творів Я. Цурковського були написані та видані у 20-х роках ХХ ст. В радянській Україні, не зважаючи на те, що він у 1940–1941 рр. працював відповідальним секретарем редакції журналу «Література і мистецтво», не зміг опублікувати жодного свого вірша у цьому часописі. І лише у 1969 р. вперше після війни у Нью-Йорку його вірші були надруковані в антології «Координати», а в 1970 р. – у журналі «Жовтень». Та аж лише у 1999 р. поезії Я. Цурковського були опубліковані в антології «Над рікою часу. Західноукраїнська поезія 20-30-х років» серії «Українська поезія ХХ століття», виданій у Харкові в упорядкуванні М. Ільницького.

Не можна оминати увагою видавничу діяльність Я. Цурковського. У 1924 р. він заснував журнал «Наука і письменство», був його редактором, у різні роки входив до складу редакцій різноманітних видань: газети «Літературні Вісти», журналу «Література й мистецтво».

Таким чином, Ярослав Іванович Цурковський – не лише вчений-психолог, засновник теорії психічної контрольності та винахідник контролографа, а й непересічна, різнопланова і духовно багата особистість, чиї наукові та творчі здобутки залишаються актуальними в сучасній Україні.

Бібліографія

1. Васільєва А., Баклицька О. Феномен Ярослава Цурковського та його роль у становленні психологічної науки. *День студентської науки* : збірник тез доповідей за результатами наукової конференції студентів ЛДУФК. Секція «Гуманітарні аспекти фізичного виховання та спорту». URL : http://repository.ldufk.edu.ua/bitstream/34606048/6485/1/Vasileva__Baklytska_3.PDF
2. Ільницький М. «Збентежений» талант (штрихи до портрета Ярослава Цурковського). Слово і час. 2016. № 4. С. 3–15. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/sich_2016_4_3
3. Корань І. Контролограф Цурковського. Життя і надзвичайні пригоди львівського поета, психолога і винахідника Ярослава Цурковського. URL : <https://varianty.lviv.ua/56016-kontrolohraf-tsurkovskoho>
4. Рибалка В. Контрольність як чинник духовності особистості та суспільства за дослідженнями Я. І. Цурковського та сучасних психологів. *Теорія психічної контрольності та сучасні психолого-педагогічні проблеми* : матеріали наукових читань, присвячених 110-річчю від дня народження Ярослава Івановича Цурковського (24 березня 2015 р., м. Львів) / упоряд. С. М. Вдович. Львів : СПОЛОМ, 2015. С. 13–17.
5. Теленчі О. Практична психологія за Цурковським: як виміряти... ступінь порядності. *Голос України* : газета Верховної Ради України. 205. 5 квітня. URL : <http://www.golos.com.ua/article/225579>
6. Цурковский Я. И. Внедрение теории психической контрольности в экспериментальную психологическую практику. *Тезисы докладов на второй всесоюз. конф. по экспериментальной психологии*. Львов : ЛГИФК, 1988. С. 265–270.
7. Цурковский Я. И. Интегральная методика психологического исследования спортсменов и ее теоретическое обоснование (контрольные психические процессы и методика их исследования у спортсменов). *Ученые записки ЛГИФК*. Вып. 2. Львов : ЛГИФК, 1959. С. 101–146.
8. Цурковский Я. И. Теория и практика исследования контрольных психических процессов у спортсменов (собственные исследования), главы 1 и 2. *Я. И. Цурковский. Записки ЛГИФК*. Вып. III. Львов : ЛГИФК, 1958. С. 265–322.
9. Цурковский Я. И. Теория и практика исследования контрольных психических процессов у спортсменов (собственные исследования), глава 3 и заключение. *Труды Львовского государственного института физической культуры*. Т. IV. Львов : ЛГИФК, 1959. С. 5–82.
4. Цурковський Я. І. Контрольні психічні процеси та методика їх вивчення у спортсменів. *Ярослав Іванович Цурковський (1905–1995)*. До 100-річчя від дня народження. 2-е вид. доп. Львів : Видавництво Університету «Львівський Ставропігон», 2005. С. 15–27.

УДК 159.9(09):37.1 Цурковський

**ТВОРЧА СПАДЩИНА ЯРОСЛАВА ЦУРКОВСЬКОГО
У ФОРМУВАННІ СВІТОГЛЯДУ СТУДЕНТІВ**

Богдан КОВАЛЬЧУК,

Заклад дошкільної освіти № 132 м. Львова

Андрій ОКОПНИЙ,

Львівський державний університет фізичної культури імені Івана Боберського

Володимир РИХАЛЬ,

Львівський державний університет фізичної культури імені Івана Боберського

У статті аналізується творча спадщина Ярослава Івановича Цурковського та можливості її використання у формуванні світогляду студентів. Автори роблять висновок, що його праці як із психології, так і з літератури сприяють активізації мислення, критичного аналізу, виховують почуття гідності й поваги до України. Студентська молодь, яка займається фізичною культурою та спортом, в особі Я. Цурковського має яскравий приклад щодо практичних застосувань психології у спортивній науці, що, без сумніву, надихає талановиту спортивну молодь України до нових наукових злетів.

***Ключові слова:** Ярослав Іванович Цурковський, контролограф, теорія контрольності, професійна підготовка, формування світогляду, студент.*

На наукову і творчу діяльність, якою наполегливо займався Ярослав Цурковський і проявив неабияку цілеспрямованість, потрібно звернути увагу сучасним дослідникам [7; 8]. Незважаючи на переслідування й осуд ряду представників інтелігенції тогочасної Львівщини, Я. Цурковський написав чимало прекрасних поезій. У важкий період його наукової діяльності, коли соціалістична система не допускала психологію в різні галузі народного господарства, він зумів дати шанс на існування новому розділу психології, а також винайшов спеціальний апарат – контролограф (знаходиться у психологічній лабораторії Львівського державного університету фізичної культури імені Івана Боберського), який прославив львівську школу психології. Формування світоглядних орієнтирів – одне з найважливіших завдань, яке стоїть перед нашим суспільством, а праці Ярослава Цурковського виховують почуття гідності та поваги студентів і нині.

Мета дослідження – проаналізувати науковий і творчий доробок Я. Цурковського у формуванні світогляду студентів.

Для реалізації поставленої мети ми застосовували теоретичні методи дослідження. Вони включали аналіз літературних джерел та інтернет-видань.

Цурковський Ярослав Іванович (01.1905 – 04.1995) – український психолог, педагог, доктор філософії, засновник теорії психічної контрольності, винахідник контролографа, громадський діяч і літератор.

Вищу освіту отримав на філософському факультеті Українського таємного університету у Львові (1923–1928 рр.) та в Українському вільному університеті

у Празі (1929 р.). Ступінь доктора філософії здобув після написання праці: «Питання визначення психотехніки з інтегральної точки зору» в Празі (1937 р.).

У 1916 – 1930 рр. Я. Цурковський проявив себе у громадській діяльності та літературній творчості. За його участі діяла нелегальна організація «Гвардія імені Івана Франка». Вибраний полковником полку імені князя Лева молодіжної організації «Пласт»; головою керівного органу студентських профспілок. Також Я. Цурковський був поетом, випустивши з 1925 р. по 1927 р. чотири збірки поезій. Був політично переслідуваний за поему «Збентежений літак».

У 1930 р. був обраний до Наукового Товариства імені Тараса Шевченка. У повоєнний час викладав психологію у Львівському інституті фізичної культури (1949–1959 рр.), у 1961 році став завідувачем першої в СРСР експериментальної лабораторії психофізіології праці Львівського заводу автотранспорту, удостоєний золотої медалі ВДНГ СРСР (1967 р.), голова товариства психологів України, організатор двох Всесоюзних конференцій з експериментальної психології на базі Львівського університету імені Івана Франка та Львівського політехнічного інституту, з 1993 р. обраний Почесним президентом Львівського Товариства наукових викладачів імені П. Могили [1, с. 5].

Ярослав Цурковський – талановитий вчений, який вніс вагомий внесок у психологічну науку України. Він розробив теорію психічної контрольності. Для експериментального підтвердження своєї теорії він сконструював спеціальний апарат – контролограф, який призначений для психологічних обстежень людини, а також розробив перший і єдиний цілісний метод діагностики особистості, який назвав контролографічним методом. Дослідження психічної контрольності за допомогою контролографа давало об'єктивну оцінку, а час обстеження на останніх експериментальних моделях було скорочено до однієї години. При цьому протокол дослідження видавався автоматично. Перевага контролографа полягала в тому, що він моделював операторську діяльність, а тому людина, яка працює на ньому, почувала себе не об'єктом дослідження, а відповідальним оператором. Контролограф складався з пульта керування, екрана та пристрою для подачі слухової інформації.

Своїм талантом Я. Цурковський не тільки розвивав психологічну науку, але і впроваджував її у життя. До цього він був змушений докласти багато зусиль, бо існуюча тоді соціалістична система не допускала психологію у різні галузі народного господарства. На той час у Радянському Союзі не було психологічної служби в навчальних закладах. Радянські чиновники вважали, що психологія – непотрібна наука, а в той час Я. Цурковський активно її впроваджував.

Особливою рисою вченого була його інтелектуальна активність, активна творча енергія і непохитний оптимізм. Свою діяльність у галузі психології Ярослав Іванович поділяв на два періоди: дорадянський та радянський. Проект з описом цього апарату та контролографічну методику він демонстрував у Москві на VII Міжнародному психотехнічному конгресі у 1931 р., де виступив із доповіддю «Інтегральний метод психологічних досліджень профпридатності». На цьому форумі новий цілісний контролографічний метод одержав високу оцінку провідних спеціалістів. Цей конгрес був знаменним у житті Ярослава Івановича ще й тим, що тут він познайомився з людиною, яка потім всілякими способами

сприяла реалізації його науково-практичних заходів. Цією людиною був молодий київський доцент – Григорій Силович Костюк [2, с. 37–39].

Одна з праць Я. Цурковського – «Контрольні психічні процеси та методика їх вивчення у спортсменів» – присвячена проблемам констатуєчого психологічного експерименту. Такий експеримент має відношення до діагностичних потреб спортивної практики, оскільки він проводиться для того, щоб встановити психологічні особливості спортсмена в даний час.

У діагностичному вивченні особистості спортсмена психологи переважно використовують методи спостереження та педагогічного експерименту. Лабораторний експеримент майже не застосовується. На жаль, теоретичні установки наукової психології, які орієнтують вітчизняних психологів на особистість і на цілісний підхід до її вивчення, ще не отримали достатнього втілення в експериментальну практику. Більше того, в констатуєчому експерименті здебільшого використовуються суто аналітичні прийоми ізольованого дослідження окремих психічних процесів. У таких обставинах деяким психологам-аналітикам доводиться поділяти віддзеркалюючу діяльність на декілька ізольованих один від одного відображень, підпорядковуючи особистість окремим процесам і властивостям цієї діяльності. Щоб вивчати функціонування процесів відображення вищої нервової діяльності особистості, можна застосувати метод умовних рефлексів нейрофізіології. Однак, на відміну від суто нейродинамічного методу дослідження фізіології великих півкуль головного мозку, доцільно до психології людини застосувати суспільно-діяльнісний метод вивчення. Ця точка зору базується на соціальній детермінованості особистості, на тому, що психічна діяльність людини виникла і надалі розвивається у процесі діяльності. У зв'язку з цим при створенні психологічного дослідження спортсменів слід враховувати не лише закономірності вищої нервової діяльності людини, але й закономірності суспільного розвитку особистості [3, с. 15–17].

Нині немає сумнівів, що теорія психічної контрольності є принциповою настановою контролографії, без якої остання немислима взагалі. Водночас саме завдяки контролографічним дослідженням з'ясовано не лише саму природу контрольності, зокрема взаємозалежність контролю та самоконтролю як двох сторін єдиного процесу, але також розшифровані види, рівні, типи контрольності, виявлено основні якості контрольності, адекватне розуміння критичності та самокритичності як вищих форм логічної контрольності, виявлено невідомі в психології феномени психічних гальмувань, коливань і психічної квапливості. При розробці основних проблем психічної контрольності не було змоги уникнути відповіді на питання, чи існує тотожність або принципова відмінність уважності та контрольності [4, с. 28–29].

Ярослав Іванович Цурковський – не лише вчений, але й поет, твори якого були заборонені через цензуру. Студентські роки стали періодом активної літературної діяльності Ярослава. Одна за одною виходили збірки поезій молодого поета: «Прозолоть світанку» (1925 р.), «Вогні» (1926 р.), «Смолоскипи» (1926 р.), «Моменти й вічність» (1927 р.) [5, с. 31].

Останній твір Я. Цурковського, який завершив перший етап його творчості, – «Збентежений літак». Це велика поема (700 рядків) у чотирьох частинах. З'явилася вона разом із «Переднім словом» д-ра Г. Бігеляйзена в місячнику «Службовик» за 1928 р. (№ 4–6) й одразу була конфіскована львівським місь-

ким староством та судом за підбурювання і прилюдний заклик до «відірвання частини від цілості» (тобто Західної України від Польської Республіки). У вступі Г. Бігеляйзена та С. Друка відзначалося, що ця поема поклала край кризі в поезії, а автор чітко визначив своє громадянське кредо – революціонера, всеукраїнського патріота. При нагоді варто навести невідомі рядки і досі не опублікованого листа В. Стефаника до редактора «Службовика» П. Кота: «Збентежений літак виявляє поета і то дужого, який у хаосі свого таланту і теми шарпається і кровавить себе. На те він молодий, що би багровити себе, а не читача ... Все ж збентежений літак у нашій літературі є міцний і замітний». Через переслідування Я. Цурковський був змушений виїхати із Львова. Повернувся до Львова восени 1939 р., напередодні встановлення Радянської влади. А по війні Я. Цурковський повністю присвятив себе науковій і педагогічній діяльності [6, с. 55–56].

Я. Цурковський був видавцем, редактором і публіцистом – видавав журнал молоді української генерації «Наука і письменство» (Львів, 1924 р.) та місячник літературно-мистецької критики «Літературні Вісти» (1927–1928 рр.). Як відповідальний редактор намагався синтезувати на шпальтах цих видань протилежні жанри і стилі, поєднати мистецтво і науку, а також публікував власні статті, в яких пропагував свої модерністські ідеї. Щоправда, більшість із них ставали справжньою сенсацією у міжвоєнному медіапросторі Галичини і породжували полемічний дискурс на шпальтах львівської преси. Очолював молодіжний авангардистський гурток «Інтелектуальний Бльок Молодої Всеукраїнської Генерації» (Інтебмовсегіі), який мав на меті розроблення нового способу пізнання і мислення. Не раз наражався на гострий осуд або навіть зневагу львівських письменників старшого покоління (чого варта його полеміка із відомим літературним критиком М. Рудницьким). Я. Цурковський завжди був гострим на слівце – посварившись із ким-небудь, запросто міг наступного ранку обклеїти весь центр міста плакатами зі статтею, в якій лаяв свого опонента різними словами [7; 8].

Таким чином, формування світоглядних орієнтирів молоді – одне з найважливіших завдань, яке стоїть перед нашим суспільством. З огляду на це заслуговує на увагу доробок знаного вченого і громадського діяча Ярослава Івановича Цурковського. Його праці як із психології, так і з літератури сприяють активізації мислення, критичного аналізу, виховують почуття гідності й поваги до України. Студентська молодь, яка займається фізичною культурою та спортом, в особі Я. Цурковського має яскравий приклад щодо практичних застосувань психології у спортивній науці, що, без сумніву, надихає талановиту спортивну молодь України до нових наукових злетів.

Бібліографія

1. Ярослав Іванович Цурковський (1905–1995). До 100-річчя від дня народження. 2-е вид., доп. Львів : Видавництво Університету «Львівський Ставропігон», 2005. 71 с.
2. Вавринюк В. Талановитий український вчений Ярослав Іванович Цурковський. *Ярослав Іванович Цурковський (1905–1995)*. До 100-річчя від дня народження. 2-е вид., доп. Львів : Видавництво Університету «Львівський Ставропігон», 2005. С. 37–42.

3. Цурковський Я. І. Контрольні психічні процеси та методика їх вивчення у спортсменів. *Ярослав Іванович Цурковський (1905–1995)*. До 100-річчя від дня народження. 2-е вид., доп. Львів : Видавництво Університету «Львівський Ставропігіон», 2005. С. 15–27.
4. Цурковський Я. І. Застосування теорії психічної контрольності в експериментальній практиці. *Ярослав Іванович Цурковський (1905–1995)*. До 100-річчя від дня народження. 2-е вид., доп. Львів : Видавництво Університету «Львівський Ставропігіон», 2005. С. 28–29.
5. Вiнтюк Ю. Ярослав Цурковський: Особистість і вчений. *Ярослав Іванович Цурковський (1905–1995)*. До 100-річчя від дня народження. 2-е вид., доп. Львів : Видавництво Університету «Львівський Ставропігіон», 2005. С. 30–36.
6. Лозинський І. Він будив спільне сумління. *Ярослав Іванович Цурковський (1905–1995)*. До 100-річчя від дня народження. 2-е вид., доп. Львів : Видавництво Університету «Львівський Ставропігіон», 2005. С. 53–56.
7. Теорія психічної контрольності та сучасні психолого-педагогічні проблеми. *Матеріали наукових читань, присвячених 110-річчю від дня народження Ярослава Івановича Цурковського*, 24 березня 2015 р. (ЛДУФК імені І. Боберського). Львів : Видавництво «Сполом», 2015. 80 с.
8. Воробкало Д. Ярослав Цурковський – поет-авангардист чи науковець – винахідник? URL : <https://photo-lviv.in.ua/yaroslav-tsurkovskij-poet-avanhardyst-chy-naukovets-vynahidnyk/>.



Розділ 2

Психолого-педагогічні аспекти підготовки фахівців на сучасному етапі

УДК 378.091.12:37.011

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА В ТЕХНІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ КОНТЕКСТ

*Григорій ВАСЯНОВИЧ, Анна КОВАЛЬ,
Львівський державний університет безпеки життєдіяльності*

*Галина ШЕВКУН,
Академія сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного*

У статті розглядається актуальна проблема професійної підготовки майбутнього соціального працівника в умовах вищого технічного навчального закладу. Визначаються його головні професійні функції й обов'язки. На основі аналізу джерельної бази, а також багаторічного власного педагогічного досвіду робиться висновок про те, що процес підготовки майбутнього соціального працівника має відбуватися на професійному й особистісному рівнях, професійна підготовка названого фахівця не у всьому відповідає запитам суспільства й очікуванням самої особистості. Особливо це стосується недосконалості навчальних планів і програм, слабкого матеріально-технічного забезпечення, непрофесійного використання інноваційних технологій та ін.

***Ключові слова:** соціальний працівник, професійна підготовка, функції, навчально-виховний процес, соціальний статус соціального працівника.*

Підготовка фахівця будь-якої галузі повинна здійснюватися на двох рівнях: суто професійному й особистісному. Що ж стосується безпосередньо підготовки майбутнього соціального працівника, то такий підхід вважаємо аксіоматичним. Безумовно, що в ідеалі кожний такий фахівець має бути компетентним у своїй справі. Це означає, що він має відповідати вимогам і характеру виконуваної роботи. У світовій практиці соціальними працівниками називають усіх тих, хто займається наданням будь-якої соціально-побутової допомоги, навіть не маючи спеціальної підготовки.

В Україні посадова одиниця соціального працівника з'явилася вперше в 1990 р. у зв'язку зі створенням нової системи соціального захисту. До цього часу багато функцій виконували педагоги, медики, профспілкові працівники, культурно-освітні працівники [3, с. 851]. Натомість сьогодні стає все більш очевидним той факт, що професія соціального працівника значною мірою є відмінною від названих професій [1; 2].

Основними функціями соціального працівника є: аналітико-гностична; діагностична; прогностична; організаційна; комунікативна; охоронно-захисна; посеред-

ницька; соціально-терапевтична; корекційно-реабілітаційна; попереджувально-профілактична та ін. Виконання всіх цих функцій базується на основі фундаментальних знань, умінь і досвіду, які набуваються ще в стінах навчального закладу. Навчання здійснюється на базі Державного галузевого стандарту спеціальності «Соціальна робота» та згідно з іншими нормативно-правовими документами.

Аналіз реального стану навчально-виховного процесу в технічних університетах засвідчує, що останнім часом професійна підготовка майбутнього соціального працівника зазнала значних позитивних змін, зокрема: суттєво вдосконалюється матеріальна база навчання; більш якісним стає його психолого-педагогічне забезпечення; нових рис набуває соціально-виховне й культурно-освітнє середовище; більш тісними стають взаємозв'язки навчальних закладів із різноманітними соціальними установами, громадськими організаціями; активніше використовується зарубіжний досвід тощо. Однак мусимо зазначити, що все ще недостатня увага до проблем розвитку соціальної роботи з боку держави, чиновників різних міністерств, безпосередньо дотичних до цієї вкрай важливої проблеми, часто-густо знецінюють зусилля професорсько-викладацького складу, адміністративного персоналу закладів освіти, спрямовані на якісну підготовку такого фахівця. Вкрай незадовільний статус соціального працівника призводить до того, що вже на третьому-четвертому курсах значна кількість студентів розчаровується або сумнівається у правильності вибору професії, а деякі із них залишають заклад або ж сяк-так «довчаються» заради отримання диплома.

Ще однією болючою проблемою у професійній підготовці майбутнього соціального працівника є катастрофічне збіднення більшої частини верств населення. Це призводить до того, що значна кількість студентів змушена не стільки навчатися, скільки працювати, як в Україні, так і за її межами. Тому непомірною стає відсутність студентів на теоретичних і практичних заняттях. Особливо негативно це позначається на вищому рівні – магістерському, що передбачає, передусім, набуття фундаментальних теоретичних знань, які самотужки здобути мало кому вдається. Отже, випускається, на жаль, такий собі «напівфабрикат» для здійснення соціальної роботи... І все це при тому, що не лише в Україні, а й у всьому світі соціальні проблеми зростають мало чи не в геометричній прогресії. У нас же моделі соціальних служб залишаються надто недосконалими, нечувано зростає кількість наркозалежних, безпритульних дітей (у великих містах розірваність шлюбів вже сягає за понад 50%). Все боліснішими стають рани війни, яку влаштували нам російські окупанти. Важко повірити, але факти свідчать про гірку правду: із тих, хто пройшов це страшне пекло війни, вже понад 1 000 із них здійснили суїцид, значна кількість потребує морально-психологічної та матеріальної допомоги.

Зазначимо, що це лише один бік проблеми, який пов'язаний із професійною підготовкою майбутнього соціального працівника у технічних університетах. Цей процес у жодному разі не може бути однобічним. Будь-яка однобічність шкодить справі. У цьому контексті надто важливим є особистісний аспект підготовки, який передбачає, передусім, духовно-моральне, культурологічне його забезпечення. Проведений нами аналіз дає підстави говорити про те, що у цьому питанні є також позитивні зрушення: навчальні програми, хай і повільно,

але все ж наповнюються духовним смислом, людськими цінностями, найважливішими складовими моральної культури тощо. Наприклад, у Львівському державному університеті безпеки життєдіяльності більш активно стали проводитися різні культурні заходи: екскурсії «Містом Лева», «Золотим кільцем улюбленого міста», культпоходи в музеї, театри і т. ін. Студенти і курсанти під проводом кураторів, викладачів організують цікаві зустрічі із видатними науковцями, культурними діячами міста й області тощо.

Останнім часом студенти і курсанти беруть активну участь у різноманітних заходах наукового і культурно-соціального спрямування (науково-практичні конференції, колоквиуми, семінари, диспути, діалоги культур тощо), де відбувається обмін досвідом, налагоджуються нові знайомства і взаємозв'язки, які сприяють духовному зростанню особистості. Майбутні фахівці взаємно навчаються удосконаленню власного досвіду стосовно соціального супроводу (соціальної опіки, допомоги та патронажу соціально незахищених категорій людей), ефективному застосуванню соціальних норм, соціальних технологій, а головне – усвідомлюють свою морально-правову відповідальність за свою діяльність. У них формуються і розвиваються такі духовні якості, як милосердя, емпатійність, почуття морального добра, справедливості, любові та совісті. Це, своєю чергою, дозволить майбутньому соціальному працівникові гуманно ставитися не лише до соціально занедбаних, безпритульних дітей (дітей, які мають особливі потреби), а й до людей похилого віку, тих, хто пережив тяжкі життєві випробування. Це додає самому майбутньому соціальному працівникові впевненість у тому, наскільки потрібно іншим, усьому суспільству і Богові є його професія, отже, саме тут він знаходить підкріплення власного соціального самовизначення й самореалізації.

Отже, на основі викладеного можна зробити висновок про те, що професійна підготовка майбутнього соціального працівника залишається бути актуальною проблемою. Вона здійснюється як у класичних, гуманітарних, так і технічних університетах на двох рівнях: суто професійному й особистісному, які повинні утворювати єдину цілісність, щоб ця підготовка була продуктивною і відповідала запитам суспільства й особистості.

Бібліографія

1. Васянович Г. П., Логвиненко В. М. Соціальна робота: методологічні аспекти наукових досліджень. *Соціальна робота: становлення, перспективи, розвиток* : Матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції, м. Львів, 24–25 травня 2018 р. / За заг. ред. Кривачук Л. Ф., Нагірняка М. Я. Львів : СПОЛОМ, 2018. С. 151–162.
2. Васянович Г. П. Соціальна робота у педагогічній теорії і практиці Василя Сухомлинського (до 100-річчя від дня народження геніального українського педагога). *Василь Сухомлинський: наукові праці* / упоряд. та наук. ред. П. І. Сікорський, Д. Д. Герцюк. Львів : Бадікова Н. О., 2018. С. 129–141.
3. Карпенко О. Г. Соціальний працівник. *Енциклопедія освіти* / Акад. пед. наук України; головний редактор В. Г. Кремень. К. : Юрінком Інтер, 2008. С. 851–852.

УДК 155.9:378(477)

ДО ПИТАННЯ ІНТЕГРАЦІЇ ПСИХОЛОГІЇ ТА ПЕДАГОГІКИ

Андрій ЛИТВИН,

Львівський державний університет безпеки життєдіяльності

Сучасній педагогічній науці притаманне зростання інтегративних процесів. Зокрема одним із дієвих шляхів удосконалення освітньої царини є інтегрування психологічних і педагогічних досліджень. Вплив психології на педагогічну науку й освітню практику вбачаємо у становленні науково обґрунтованої прикордонної галузі – психопедагогіки та розмежуванні її мети і завдань із функціями педагогічної психології. Провідним положенням психопедагогіки є твердження про те, що всю освітню діяльність потрібно виконувати на основі психологічних знань, які педагог має перевіряти в безпосередній взаємодії із суб'єктами навчання. Це означає, що педагогіка як у практичному, так і в теоретичному вимірі має стати психологічно аргументованою. Тому в освітній і науково-педагогічній діяльності доцільно застосовувати поняття та категорії психопедагогіки, використовуючи психологічні методики діагностики та психокорекції, а також психологічні механізми вивчення педагогічних явищ.

Ключові слова: педагогіка, психологія, педагогічна психологія, психопедагогіка, інтегративні процеси.

Серед науковців, які першими присвятили свої наукові пошуки проблемі інтеграції, вирізняється постать видатного українського психолога та громадського діяча Ярослава Цурковського, головна праця якого – теорія контрольних психічних процесів – є внеском у скарбницю психологічної думки. Як відомо, вчений назвав психічною контрольністю механізм психічної саморегуляції людського організму – інтегративний (синтезуючий) психічний процес, який пронизує, структурує та завершує дію всіх психічних процесів, зумовлюючи розвиток і вдосконалення психіки [6, с. 44].

Зауважимо, що у своїх дослідженнях Я. Цурковський настійливо звертається до «цілісного підходу у вивченні особистості», аналізу «загального розвитку особи», вважаючи, що «зміна кожного психічного процесу буде правильно інтерпретована, якщо адекватно виявлений контекст розвитку свідомості загалом». Згідно з принципами гештальтпсихології, учений розглядав індивіда на всіх ієрархічних рівнях, від нейродинамічного до макросоціального. «На відміну від суто нейродинамічного, доцільно застосувати суспільно-діяльнісний метод до вивчення психології людини. Ця позиція ґрунтується на соціальній детермінованості особистості, на тому, що психічна активність людини виникла й надалі розвивається у процесі діяльності. Слід враховувати не лише закономірності вищої нервової активності людини, а й закономірності суспільного розвитку особистості» [16].

Науковий пошук і розробки Я. Цурковського (в тому числі винахід контролографа) доцільно характеризувати як міждисциплінарну інтеграцію, що відображено в його лабораторній системі, яка задумувалась «як спроба розробки

деяких основ теорії і практики підвищення працездатності людини. В ній інтегрально об'єднувались: лікарська експертиза, психологічна діагностика, терапія, психолого-педагогічні вправи, навчання творчих прийомів праці, перетворююча організація праці та її професійної структури. Всі ці заходи розумілись як невід'ємні ланки єдиного процесу підвищення працездатності...» [17, с. 268]. Фактично систему Я. Цурковського можна вважати паростком міждисциплінарного напрямку, який згодом одержав назву «ергономіка».

Помітною особливістю методологічної концепції нашого часу є все більше усвідомлення потреби інтегрування наукового знання. Одним зі шляхів удосконалення освітньої царини, закономірно, є інтегрування психологічних і педагогічних досліджень. Розглянемо деякі проблемні, дискусійні питання впливу психології на педагогічну науку та практику, зокрема можливості та завдання педагогічної психології та психопедагогіки.

Нині педагогічна психологія, за міжнародною науковою класифікацією, розглядається як галузь прикладної психології та є однією з важливих навчальних дисциплін психолого-педагогічного циклу підготовки вчителів. Під її впливом із поглибленим вивченням психологічних аспектів освіти, урахуванням психолого-педагогічних закономірностей навчання та виховання педагогічна підготовка суттєво збагачується, стає більш фундаментальною.

Розробивши психологічну теорію навчання і виховання, пов'язавши її із загальною концепцією освіти і передовим досвідом педагогів-новаторів, психологи задекларували з'єднання теоретичних і прикладних напрямів педагогічної психології. Як стверджує Б. Ананьєв, «...з перетворенням її з гілки прикладної психології в спеціальну наукову дисципліну вона стає однією з прикордонних, комплексних областей знання. Педагогічна психологія зайняла певне місце між психологією і педагогікою, стала сферою спільного вивчення взаємозв'язків між вихованням, навчанням і розвитком підростаючих поколінь. Сучасна педагогічна психологія склалася та розвивається завдяки злагодженій взаємодії двох наук: психології і педагогіки» [1].

Однак, безперечно, досягнення психології, навіть найвищі, не можуть застосовуватися в освітній практиці безпосередньо, вони потребують відображення в педагогічних принципах, урахування в конкретних методиках і технологіях [12, с. 6]. Нагадаємо, що видатні психологи неодноразово висловлювали обґрунтовані сумніви стосовно всесильності психологічної науки щодо розв'язання проблем освітнього процесу, зокрема С. Рубінштейн ще в 1940 р. зазначав: «Для того, щоб по-справжньому допомогти педагогіці та школі й по-справжньому поставити психологію на службу школі, треба <...> радикально перебудувати всю психологію в цілому так, щоб вона стала конкретною, «реальною» наукою, що вивчає <...> психіку дитини – у процесі виховання та навчання» [13, с. 101]. В. Крутецький стверджував: «...ні вікова, ні педагогічна психологія не претендує на те, щоб давати прямі рецепти і жорсткі рекомендації для побудови педагогічного процесу...» [5, с. 7]. Проте ще й досі питання формування та розвитку особистості традиційна психологія розглядає без урахування конкретної освітньої системи, в якій відбувається навчання та виховання (дидактичних закономірнос-

тей і принципів, методів, засобів, технологій, педагогічних умов тощо). Внаслідок цього інноваційні напрями навчання, розроблені в другій половині ХХ ст. радянськими психологами (теорія формування розумових дій П. Гальперіна; система розвивального навчання Л. Занкова; технологія розвивального навчання Д. Ельконіна – В. Давидова тощо), не були впроваджені в масову освітню практику, не отримали широкого розповсюдження [14, с. 75–76].

Більшість психологів (і сучасних, і їхніх попередників) переконані у визначальному впливі психології на педагогіку. Вони оперують у своїх дослідженнях педагогічними поняттями, користуються педагогічною лексикою, наповнюючи її психологічним змістом. Як влучно зауважили В. і Т. Писареви, згодом ця лексика екстраполюється в педагогічну практику за допомогою численних рекомендацій і вказівок вчителям [11]. Окремі представники психологічної науки вважають питання навчання та виховання значущими проблемами сучасної психології, від успішного розроблення яких «багато в чому залежатиме загальна орієнтація педагогічної думки і практики» [3, с. 5]. Однак вони не лише вивчають психіку дітей і молоді в навчанні та вихованні, а й беруться самотужки розв'язувати педагогічні проблеми й суперечності освіти.

Як показує досвід, така «самодіяльність» психологів не може задовольнити ні потреби педагогічної науки, ні запити практики. Якщо завдання, які ставить і розв'язує психологія в царині освіти, не є завданнями освітньої практики, досягнуті результати, високі з точки зору психологів, не дають належного ефекту, навіть попри широку популяризацію їх у системі освіти. Щоб психологічні експерименти в галузі педагогіки допомогли покращити результати навчання та виховання, самі педагоги-практики мають ставити завдання перед психологією. І якщо психологи зуміють вирішити ці завдання, лише тоді їхні пропозиції зможуть позитивно впливати на розв'язання освітніх проблем [11].

Базуючись на тому, що вдосконалення освітньої практики можливе в разі цілеспрямованого використання здобутків психологічної науки, і прагнучи наблизити педагогічну психологію до функцій навчання, британський учений Е. Стоунс ще в другій половині минулого століття обґрунтував створення нової міждисциплінарної галузі наукових знань, яка інтегрує методологію двох наук: психології та педагогіки (1979 р.). Увівши термін «психопедагогіка» (*Psychopedagogy*), Е. Стоунс трактує її як «застосування теоретичних принципів психології в практиці навчання» [15].

З одного боку, освітній процес – найбільш надійний спосіб апробування психологічних теорій, на основі яких формуються дидактичні принципи. З іншого – їх застосування позитивно впливає на продуктивність педагогічної діяльності. Водночас педагог навчається перевіряти психологічні істини, а не отримувати їх у готовому вигляді. Слушно вважаючи, що психологічна теорія та педагогічна практика в разі зближення збагачують одна одну та освітній процес, він розглядав навчання як вид експериментальної психології. На його думку, психопедагогіка має спрямовуватися на цілісне використання теоретичних здобутків психології в освітній практиці [15, с. 20–21].

В українській педагогіці питання психопедагогіки неодноразово порушував академік І. Зязюн та інші дослідники, в роботах яких стверджується, що психо-

педагогіка як міждисциплінарна галузь досліджує різноманітні аспекти педагогічного процесу крізь призму психологічного знання, а психологічні феномени розглядає в межах науково обґрунтованих педагогічних структур. Це, безперечно, прогресивне міркування, підтримане багатьма науковцями, зокрема стосовно педагогічної освіти, потребує певних уточнень. Передусім, думки Е. Стоунса про сутність психопедагогіки значною мірою збігаються з прийнятими уявленнями про педагогічну психологію. Зважаємо також на те, що друге видання своєї книги Е. Стоунс назвав «Педагогічна психологія» (*Psychology of Education*).

Основною метою психопедагогіки має бути розроблення й упровадження освітніх технологій, які ґрунтуються на врахуванні індивідуальних якостей і можливостей особистості та спрямовуються на максимально гармонійний її розвиток [14, с. 75–76]. При цьому необхідно підходити до навчання та виховання не як до явищ суто психологічних, а як до соціальних явищ, які відображають педагогічну діяльність і відрізняються специфікою свого предмета, мети і засобів [11]. Разом із тим, мають враховуватися освітні реалії.

Наголошуємо на недоречності механічного сполучення психології з педагогікою щодо формування особистості [6]. Лише встановлення виразних відмінностей між психологічними і педагогічними завданнями, особливо в освітніх питаннях, які мають вирішуватися психологічними методами, дасть змогу визначити, в чому педагоги можуть опиратися на психологію, а в яких аспектах виходити з можливостей, постулатів і висновків педагогічної науки. З іншого боку, навіть найкращий педагогічний досвід може стати здобутком педагогічної науки і широкої практики, лише коли буде розглянутий і узагальнений з урахуванням психологічних закономірностей, на яких він ґрунтується [9, с. 329]. Майбутнім учителям потрібні знання психології особистості, педагогічної психології, психології спілкування, соціальної психології та ін. Це спонукає впровадити психопедагогіку в освітній процес педагогічних ЗВО.

Що стосується прагнення «підпорядкувати» педагогіку, понизити її статус, значимо, що, незважаючи на потужний психологічний вплив, педагогіка не перестає бути педагогікою і, звичайно, ніколи не трансформується у психологічну дисципліну [6]. Спроби підмінити педагогіку педагогічною психологією, намагання в побудові навчальних програм виходити виключно з потреб розвитку особистості пов'язані з розповсюдженням теорії вільного виховання й ідей педоцентризму, відкинуті науковцями ще на початку ХІХ ст. Уже тоді було зрозуміло, що педагогіка, хоч і опирається на психологічні знання, не може і не повинна базуватися лише на законах психології: її засади і закономірності слугують лише однією з підстав для побудови педагогічного процесу [9, с. 330]. Знову згадаємо Л. Виготського, який застерігав: «даремно деякі автори говорять про перетворення педагогіки в педагогічну психологію. Це уявлення насправді виникло лише з непорозуміння та нечіткого розрізнення завдань кожної науки». На слушну думку вченого, «педагогіка має обговорювати цілі та завдання виховання, яким педагогічна психологія лише диктує засоби здійснення» [2, с. 45]. Пояснюється це тим, що кожна з наук має свої межі, котрі, як відомо, визначені її предметом. Так, предметом психології, незважаючи на її соціальне походження і відповідну

спрямованість, є психічна реальність (психіка людини), і в силу цього вона є природничою наукою, оскільки вивчає предмет, даний природою. Предмет педагогіки – «сутність, закономірності, тенденції та перспективи розвитку педагогічного процесу (освіти) як чинника та засобу розвитку людини протягом усього її життя» [8, с. 67], «дослідження суті формування і розвитку людської особистості й опрацювання на цій основі теорії і методики виховання як спеціально організованого педагогічного процесу» [4, с. 597], що спонукає розглядати її, на відміну від психології, суспільною наукою.

На думку дослідників, із цього незаперечно слідує, що психологію недоцільно вважати головним і єдиним фундаментом педагогіки [11]. Соціальна сутність педагогіки не дозволяє психології домінувати над нею – вони рівноправні «партнери». Із цього також випливає, що психопедагогіка не може і не повинна цілком замінити педагогіку. Адже в такому випадку педагогіка ризикує перетворитися на прикладну частину психології, її «практичне застосування». Продуктивною ж для науки і практики, на справедливую думку, з якою ми цілковито погоджуємося, є лише одна концепція, згідно з якою педагогіка – самостійна наукова галузь, дисципліна, що має свій об'єкт і предмет вивчення [8, с. 65].

Отже, вплив психології на педагогічну науку та практику вбачаємо у становленні науково обґрунтованої психопедагогіки та її розмежування з педагогічною психологією. Провідним положенням психопедагогіки як інтегрованої науки є твердження про те, що будь-яку освітню діяльність потрібно виконувати на основі психологічних знань, які педагог має перевіряти в безпосередній взаємодії із суб'єктами навчання. Вважаємо, що варто розглядати міждисциплінарну інтеграцію нероздільних завдань педагогіки і психології, за Я. Цурковським, у контексті «єдиного процесу підвищення працездатності особистості». Педагогіка як у практичному, так і в теоретичному вимірі має стати психологічно аргументованою.

Бібліографія

1. Ананьев Б. Г. Педагогические приложения современной психологии. *Советская педагогика*. 1964. № 8. С. 55–64.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. Москва : Педагогика, 1991. 480 с.
3. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения : опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. Москва : Педагогика, 1986. 240 с.
4. Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України : головний ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
5. Крутецкий В. А. Основы педагогической психологии. Москва : Просвещение, 1972. 255 с.
6. Лозинський О. Контрольність як інтегративна передумова свободи. *Ярослав Іванович Цурковський (1905–1995). До 100-річчя від дня народження*. 2-е вид., доп. Львів : Вид-во УЛС, 2005. С. 43–53.
7. Литвин А. В., Руденко Л. А. Вплив психології на педагогічну науку та практику: полемічні аспекти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : зб. наук. пр. Київ ; Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2018. Вип. 49. С. 146–153.
8. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. Москва : Изд. центр «Академия», 2002. 576 с.
9. Педагогическая энциклопедия / гл. ред. И. А. Каиров, Ф. Н. Петров и др. ; в 4-х т. Москва : Сов. энциклопедия, 1966. Т. 3. 880 с.

10. Петровский А. В. Нерешенные проблемы перестройки педагогической науки. *Новое педагогическое мышление* / под ред. А. В. Петровского. Москва, 1989. С. 5–35.
11. Писарев В. Е., Писарева Т. Е. Теория педагогики. Воронеж : Кварта, 2009. 612 с. URL : <http://teoria.ru>.
12. Поляков С. Д. Психопедагогика : модель предмета и экспериментальное исследование. *Психология обучения*. 2009. № 7. С. 4–16.
13. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. Москва : Педагогика, 1973. 423 с.
14. Старостина О. В. Теоретичні основи педагогічних ідей Е. Стоунса в контексті розвитку педагогічної науки. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2014. Вип. 35. С. 74–80.
15. Стоунс Э. Психопедагогика : психологическая теория и практика обучения / Э. Стоунс ; пер. с англ. под ред. Н. Ф. Талызиной. Москва : Педагогика, 1984. 472 с.
16. Цурковский Я. И. Интегральная методика психологического исследования спортсменов и её теоретическое обоснование. *Ученые записки ЛГИФК*. Вып. II. Львов: изд-во Львовского ун-та, 1959. С. 101–146.
17. Цурковский Я. И. Теория и практика исследования контрольных психических процессов у спортсменов (Собственные исследования), главы 1 и 2. *Труды Львовского Государственного института физической культуры*. Львов, 1958. Т. III. С. 265–324.

УДК 159.953.5-057.87-044.332(477.82)(045)

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ АДАПТАЦІЇ ПЕРШОКУРСНИКІВ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Алла АХАНОВА

Луцький педагогічний коледж

У статті розглядаються психологічні аспекти адаптації першокурсників в умовах закладу вищої освіти.

Ключові слова: *адаптація, професійна адаптація, соціальна адаптація, психологічна адаптація, першокурсник.*

Проблема адаптації першокурсників широко обговорюється в системі вищої освіти і не випадково: від успішності цього процесу багато в чому залежить подальша професійна кар'єра й особистісний розвиток майбутнього фахівця. Традиційно адаптація передбачає активне пристосування індивіда до умов середовища: як фізичного, так і соціального.

Термін «адаптація» використовується в різних галузях наукового знання, однак дослідниками ще не вироблено єдиної думки про його зміст. Так, одні автори розглядають адаптацію як процес, результат «пристосування», а інші як «взаємодію» людини з людиною (певним колективом, групою), або як «взаємодію» людини і середовища.

Адаптація – результат (і процес) взаємодії єдності індивіда і навколишнього середовища, що забезпечує оптимальне його пристосування до життя і діяльності [5, с. 60]. Процес адаптації передбачає, перш за все, активність самого суб'єкта діяльності, яка вимагає осмислення своїх дій і вчинків, пошуку власних шляхів рішень відповідно до конкретних умов життєдіяльності, аналіз характерних особливостей і результатів взаємодії (в даному випадку першокурс-

ника) з новими людьми й обставинами. Адаптація містить у собі складні, багатогранні взаємини людини з довкіллям.

Процес адаптації першокурсників в умовах закладу вищої освіти дозволяє виділити такі головні труднощі: переживання, пов'язані з перехідним періодом (від шкільного до дорослого життя); невизначеність мотивації вибору професії; недостатня психологічна підготовка до самостійного життя, необхідності приймати рішення, брати на себе відповідальність за власні дії та вчинки; невміння здійснювати психологічну саморегуляцію поведінки і діяльності, що підсилюється відсутністю звичного повсякденного контролю педагогів і батьків; нові умови діяльності студента у закладах вищої освіти – це якісно інша система співвідношення відповідальності та залежності, де на перший план виступає необхідність самостійної регуляції своєї поведінки; пошук оптимального режиму праці та відпочинку в нових умовах; налагодження побуту і самообслуговування, особливо в умовах проживання в гуртожитку; відсутність навичок самостійної роботи та ін. [2].

Знання індивідуальних особливостей студента, на основі яких будується система включення його в нові види діяльності та нове коло спілкування, дає можливість уникнути дезадаптаційного синдрому, зробити процес адаптації психологічно комфортним. Багатовимірну систему зовнішньої та внутрішньої адаптації ми можемо визначити як «соціально-психологічна адаптація», складовими якої є: професійна адаптація; профорієнтаційна адаптація; адаптація до навчального процесу (дидактична адаптація).

Одним із найважливіших аспектів професійної адаптації є мотиваційно-особистісний, пов'язаний із формуванням позитивних навчальних мотивів і особистісних якостей майбутнього спеціаліста. Мотиви визначають характер соціально-психологічної адаптації, місце, яке займає спілкування в діяльності студента, особливості його переживань, пов'язаних із його соціальним статусом і т. ін. У розвитку особистості майбутнього спеціаліста особливе значення має формування позитивних мотивів дійових цілей, оскільки мотиви та цілі є найважливішими детермінантами діяльності. Виділяють різні класи навчальних мотивів студентів: широкі соціальні, в яких відображається суспільна значущість навчання; професійні, які відображають значущість навчальної діяльності для оволодіння майбутньою професією; пізнавальні, пов'язані з потребою в нових знаннях, їх нерідко називають позитивними або внутрішніми мотивами, оскільки вони безпосередньо пов'язані зі змістом навчальної діяльності.

Крім зазначених внутрішніх, виділяють ще так звані зовнішні мотиви, не пов'язані безпосередньо зі змістом навчальної діяльності, що орієнтують на цінності, які лежать за її межами та не входять в її зміст. Це, перш за все, мотиви матеріального заохочення (стипендія і т. ін.), утилітарні (особиста вигода, благополуччя та забезпеченість завдяки вишівському диплому).

Виділяють такі види адаптації: соціальна адаптація: пристосування індивіда до групи, всього студентського колективу; прийняття нормативно-правових вимог перебування у ВНЗ; осмислене прийняття норм моралі та культури; адаптація до умов проживання в гуртожитку; біологічна адаптація: адаптація організму до нових умов (кліматичних, побутових, санітарних), режиму праці, сну, фізичних і нервових навантажень; режиму і якості харчування; психологічна

адаптація: стан психологічного задоволення (незадоволення), комфорту (дискомфорту), відчуття внутрішньої та зовнішньої гармонії (дисгармонії) від успішності (неуспішності), професійної, соціальної та біологічної адаптацій, вміння здійснювати психологічну саморегуляцію поведінки і діяльності [5, с. 65].

Рушійним моментом соціально-психологічної адаптації є певна розбіжність між особистими планами, звичками, здібностями студента і тим становищем, яке він займає в групі, на курсі, ЗВО, тими вимогами, які ставляться до нього як студента. Звідси бере початок прагнення, характерне для більшості першокурсників, – зміцнити своє становище самовідданою навчальною працею, завоювати авторитет активною участю в громадському житті навчального закладу, науковій роботі.

Важливу роль у процесі соціально-психологічної адаптації відіграє студентська академічна група. Взагалі група є одним із найвирішальніших мікросоціальних факторів формування особистості, а також одним із найдієвіших засобів виховання. Тут відбувається трудове, ідейне і моральне виховання, формуються колективістські риси особистості студента. Великий вплив справляє група на формування етичної культури, почуття відповідальності за доручену справу, причетності до діяльності та традицій колективу ЗВО. Те, як складатимуться відносини першокурсника з групою, значною мірою впливатиме на швидкість і ефективність його адаптації в ЗВО.

До чинників професійної адаптації відносять: ставлення студентів до обраної професії та бажання працювати в певній галузі знань; прагнення поглибити знання про особливості професії, стати фахівцем в обраній спеціальності; рівень підготовки абітурієнта до навчання у вищому навчальному закладі: відповідність обсягу і рівня знань, умінь і навичок абітурієнта вимогам освітнього процесу; потреба абітурієнта в навчальній діяльності; усвідомлення необхідності засвоєння визначеного обсягу знань для отримання професійної освіти; стійкий інтерес до предметів спеціального і загального циклу; набуття навичок самостійності в навчальній і науковій праці; потреба самоосвіти; уміння застосовувати знання на практиці; структура й організація навчального процесу; професійна та педагогічна компетентність викладачів навчального закладу; наявність інституту кураторства; педагогічний і психологічний моніторинг ходу навчально-виховного процесу; індивідуальний підхід до студента незалежно від показників успішності; задоволеність міжособистісними відносинами у студентській групі та ін.

До чинників соціальної адаптації відносять: рівень розвитку духовності індивіда; рівень соціальної та моральної зрілості; рівень психологічної культури; рівень культури поведінки; рівень правової культури; рівень мовленнєвої культури; індивідуально-особистісні особливості розвитку психічних процесів; бажання брати участь у суспільному житті навчального закладу; комунікативні властивості індивіда; вироблення особистісного стилю поведінки, здатність до її кореляції; реалізація у навчальному закладі принципів педагогіки співробітництва та ін.

До чинників біологічної адаптації відносять: загальний стан здоров'я і тип організації нервової діяльності; санітарно-гігієнічні умови навчання; організація побуту, харчування, відпочинку студентів.

Визначення й аналіз чинників психологічної адаптації ускладнені тим, що психологічна адаптація, з одного боку, є умовою різних адаптаційних процесів, а з іншого – вона є їх кінцевим результатом як певний психологічний стан задоволення (незадоволення), комфорту, гармонії. Тому чинниками психологічної адаптації є: успішність (неуспішність) професійної, соціальної та біологічної адаптацій (професійне самовизначення, соціальний статус, сформованість соціально значущих здібностей, якостей, становище в колективі, задоволення (незадоволення) особистим статусом, можливість прояву індивідуальності та ін.); характерологічні особливості та якості особистості; вміння здійснювати психологічну саморегуляцію поведінки і діяльності; наявність служби психологічної підтримки; розробка і впровадження соціально-психологічних засобів формування і корекції адаптованості студентів перших курсів вищого навчального закладу [1].

Запропонована класифікація дозволяє розглядати адаптацію студентів як комплексний, динамічний процес, зумовлений взаємодією профорієнтаційних, соціальних, біологічних і психологічних факторів. Важливим аспектом системи адаптації студентів в умовах закладу вищої освіти є визначення критеріїв адаптації. Виділяють як внутрішні, так і зовнішні критерії процесу та результату соціально-психологічної адаптації.

Визначальним внутрішнім критерієм адаптації студента в умовах закладу вищої освіти й узагальненим критерієм адаптації загалом є стан задоволення процесом і результатом професійної, соціальної та біологічної адаптації. Причому даний стан не є результатом пристосування до об'єкта адаптації, а результатом взаємодії людини з відповідним середовищем.

Взаємодія передбачає процес взаємовпливу, що приводить до зміни як людських якостей, так і самого об'єкта. Взаємодія тісно пов'язана з визнанням активної ролі особистості в процесі адаптації та з підвищенням статусу свідомої перетворювальної поведінки. Тому важливим є розвиток у людини відповідних властивостей, які б, з одного боку, були чинниками впливу на об'єкт (середовище) адаптації, а з іншого – виступали внутрішніми детермінантами і складовими стану задоволення процесом і результатом адаптації. До них ми можемо віднести такі: висока мотивація розвитку духовності, соціальної, професійної компетентності та самоактуалізації загалом; адекватність самооцінки; почуття власної гідності; розвиток внутрішньої свободи; здатність відстоювати свої переконання; здатність будувати конструктивні взаємини; здатність керувати своїм емоційним станом; розвинуті комунікативні здібності; розвинуті механізми саморефлексії; усвідомлення потреби самоосвіти; конструктивне ставлення до критики інших; відкритість; мотивована критика власного сценарію і стратегій поведінки; повага до людини; бажання брати участь у суспільному житті навчального закладу; стан здоров'я людини та ін.

До зовнішніх критеріїв відносять: виконання студентами правил і вимог освітнього процесу; пристосування до характеру, змісту, умов і організації освітнього процесу; навички самостійності в навчальній і науковій сферах; реалізація завдань самоосвіти; уміння застосовувати знання на практиці; актуалізація в життєдіяльності особистості високого рівня соціальної та моральної зрілості, психологічної культури, правової культури, мовленнєвої культури, культури

поведінки, рівня розвитку духовності особистості загалом; участь у суспільному житті навчального закладу; міжособистісні взаємини студента у студентському середовищі (групі); безконфліктна поведінка; комунікативна компетентність; вироблення власного стилю поведінки та ін. [2].

Проблема адаптації першокурсників широко обговорюється в системі вищої освіти і не випадково: від успішності цього процесу багато в чому залежить подальша професійна кар'єра й особистісний розвиток майбутнього фахівця. Традиційно адаптація передбачає активне пристосування індивіда до умов середовища як фізичного, так і соціального.

Здатність до такого пристосування визначається як адаптивність/неадаптивність і відображає узгодженість/неузгодженість і відповідність між цілями і результатами, яких досягає індивід у процесі виконання певного виду діяльності. Ми не ставили за мету глибокий теоретичний аналіз проблеми адаптації першокурсників. Це зроблено у відповідній психологічній літературі. Проте певні теоретичні обґрунтування, якими ми керувалися і котрі відображені у відповідних дослідженнях, все-таки зазначимо. Так, прийнято розрізняти три форми адаптації студентів-першокурсників до навчання у ЗВО:

1. Формальна, яка торкається пізнавально-інформаційного пристосування до нового оточення, структури вищої школи, змісту навчання в ній, її традицій, своїх обов'язків. Помічено, що абітурієнт – це вчорашній школяр. Таким він залишається від початку здачі випускних екзаменів у школі до останнього екзамену першої сесії. Саме цим пояснюються розтягнуті строки адаптації студентів-першокурсників до нової системи навчання, до нового способу життя, утворення нового динамічного стереотипу, і це є однією з причин низької успішності студентів першого курсу під час зимової сесії.

2. Соціально-психологічна (суспільна) адаптація відображає процес внутрішньої інтеграції (об'єднання) групи студентів-першокурсників та інтеграцію цієї групи зі студентським оточенням в цілому. У цьому контексті основною функцією адаптації є прийняття індивідом норм і цінностей нового соціального середовища, форм соціальної взаємодії, які в ньому склалися, формальних і неформальних зв'язків, а також форм навчальної діяльності.

3. Дидактична форма адаптації торкається проблеми підготовки до нових форм і методів навчальної роботи у ЗВО і відображає, в першу чергу, інтелектуальні можливості студентів-першокурсників [5].

Крім того, прийнято розрізняти активну і пасивну форми адаптації, а також дезадаптацію, які відображають певну особистісну позицію першокурсників стосовно навчання у ЗВО. Активна адаптація, перш за все, сприяє успішній соціалізації в цілому. Індивід не лише приймає норми і цінності нового соціального середовища, але й буде своєю діяльністю, відносинами з людьми на їх основі. При цьому у такої людини нерідко формуються все нові й нові різноманітні цілі, причому найголовнішою з них стає повна власна реалізація в новому соціальному середовищі. Коло спілкування й інтересів у людини з активною адаптацією широкі [3].

Пасивна адаптація притаманна індивіду, який приймає норми і цінності, але за принципом «Я – як усі» і не прагне будь-що змінювати, навіть якщо це в його

го силах. Пасивна адаптація проявляється у наявності простих цілей і нескладних видів діяльності, проте коло спілкування і вирішуваних проблем ширше порівняно з рівнем дезадаптації.

Отже, проблема психологічної адаптації першокурсників настільки багатогранна і складна, що потрібне проведення подальших експериментальних досліджень, спрямованих на поглиблення вивчення цього процесу.

Бібліографія

1. Асиркіна Г. П. Організаційно-педагогічна структура соціальної адаптації студентів-першокурсників до умов навчання у вищих закладах освіти. *Проблеми освіти : науково-методичний збірник*. 2006. Вип. 44. С. 55–59.
2. Гоцман О. Адаптація першокурсників до умов навчання у ВНЗ: основні труднощі та шляхи їх подолання. *Проблеми освіти : науково-методичний збірник*. 2007. Вип. 3. С. 48–51.
3. Жигайло Н. Психологічні проблеми адаптації студентів-першокурсників і шляхи їх вирішення. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2004. № 4. С. 107–112.
4. Музика Л. Адаптація першокурсників до умов вищого навчального закладу як соціально-педагогічна проблема. *Проблеми освіти : науково-методичний збірник*. 2010. Вип. 11. С. 44–47.
5. Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи : підручник. 2-е вид. Київ: Каравела, 2008. 352 с.

УДК 159.932:756.077.5

МОТИВАЦІЙНА ПІДСТРУКТУРА ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА ЗВО ГАЛУЗІ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ ТА ЇЇ АНАЛІЗ

Ольга БАКЛИЦЬКА,

Львівський державний університет фізичної культури імені І. Боберського

Іван БАКЛИЦЬКИЙ,

Львівський державний університет безпеки життєдіяльності

Сергій МЕДИНСЬКИЙ,

Львівський державний університет фізичної культури імені І. Боберського

Базовою підструктурою особистості студентського віку, яка формує соціально значущі професійні якості, є система мотивації. Метою роботи було вивчення мотивації студентської молоді та її зв'язок з індивідуально-психологічними властивостями особистості. Так, доведено, що мотивація досягнення успіху зумовлюється емоційною стійкістю, високою нормативністю і самоконтролем, сміливістю, практичністю, впевненістю в собі. Уникнення невдачі тісно пов'язане з нестійкістю, експресивністю, нерішучістю, тривожністю, нонконформізмом, низьким самоконтролем.

Ключові слова: *мотиваційний компонент, тестові методики, мотиви досягнення успіху й уникнення невдач, симптомокомплекси якостей.*

Значна роль у процесі формування особистості відводиться психологічним наукам. До фахівців, які займалися проблемами дослідження психіки спортсмена, особливостями протікання його психічних функцій в екстремальних умовах і форму-

вання актуальних станів, належить і Ярослав Іванович Цурковський, автор теорії психічної контрольності й оригінальних методик дослідження контрольних процесів. Особливо актуальним є вивчення «Я-концепції» особистості, її самооцінки та компонентів, зокрема мотиваційного, який формує соціально значущі професійні якості, є основним фактором становлення людини, виступає умовою розвитку самосвідомості, усвідомлення його статусу в соціумі. У багаточисленних роботах сучасної психологічної науки проблемі мотивації відводиться значне місце [1; 2; 5]. Водночас у доступній нам літературі відсутні дослідження, присвячені визначенню місця мотиваційного компонента в структурі особистості студентів ЗВО фізкультурного профілю і його зв'язку з особистісними характеристиками.

У запропонованій психологами моделі [1; 4; 5] ядро мотиваційного компонента утворюють мотив досягнення успіху та мотив уникнення невдач, які проявляються у виборі завдань, формують способи їх виконання і спрямовують особистість на якість і результативність діяльності.

Основними емпіричними методами виступили: методика «Мотивація досягнення успіху» А. Реана, запитальник «Діагностика компонентів мотиваційної структури особистості» В. Горбачевського, особистісний запитальник «16 PF» Р. Б. Кеттелла [1].

Вибірку склали 70 студентів другого курсу факультету фізичної культури і спорту Львівського державного університету фізичної культури імені Івана Боберського.

Взаємозв'язок мотиваційного ядра особистості з симптомокомплексом індивідуально-психологічних властивостей ми вивчали за допомогою кореляційного аналізу. Використання останнього дозволило виявити статистично значущі зв'язки між мотивацією і рядом індивідуально-психологічних властивостей індивіда.

За вибіркою в цілому найбільша кількість опитуваних (54%) відмітила мотив «боязнь невдачі», 46% вказали на надію на успіх.

Майбутні фахівці з високим рівнем мотивації досягнення успіху прагнуть добитися результатів у спортивній діяльності, ставлять високі цілі, мають високий змагальний потенціал, уникають невдач, прагнуть до досконалості. У таких респондентів (47,8%), чітко сформовані глибокі інтереси до навчальної діяльності. Для них характерна висока продуктивність, працездатність, постійне прагнення до вдосконалення.

Майбутні спеціалісти зі слабкою мотивацією досягнення успіху байдужі до своїх результатів, не ставлять перед собою високі цілі, мають гірші показники з усіх предметів, уникають вирішення складних завдань, не зацікавлені у подальшому закінченні закладу вищої освіти.

У структурі мотивації найбільша питома вага мотивів «оцінка складності завдання» (77%) й «очікуваний рівень мобілізації» (77%). Домінування такої мотивації дає особистості можливість реалізувати власні потенційні здібності, підвищити рівень самоактуалізації у ситуації як успіху, так і невдачі. Наявність такого факту пояснюється двома причинами: по-перше, в міру засвоєння знань і досвіду зростає здатність індивіда більш об'єктивно оцінювати власні можливості та розумові здібності; по-друге, професійне становлення формує у нього

уявлення про майбутню професію, про себе, професійні норми і цінності, стиль спілкування з іншими людьми, спортивні досягнення.

Величезне значення для процесів адаптації другокурсників має «мотив значущості результатів», на цінність якого вказали 54% респондентів. Даний мотив визначає, наскільки результати діяльності є важливими для особистості. Така ж кількість опитаних (54%) вказують на мотив «оцінка рівня досягнутих результатів», який характеризує можливість індивіда в певних видах діяльності. 54% опитуваних значне місце відводять «пізнавальному мотиву», що характеризує інтерес суб'єкта до результатів діяльності. Респонденти з такими мотивами розвивають власні здібності та вміння для тих видів діяльності, які вважаються необхідними. У таких студентів зафіксований більш високий рівень задоволення навчальним процесом, що є дуже сприятливою ситуацією для оволодіння професією педагога. Встановлено, що студенти, орієнтовані на мотивацію досягнення, більше спрямовані на спорт, ділову співпрацю, здатні відстоювати власні інтереси. Вони високо оцінюють свої навчальні результати, більш упевнені у власних силах, мають кращі спортивні досягнення, частіше вказують на позитивний емоційний фон, проявляють вищу активність у навчанні. Такі студенти цілеспрямовані, наполегливі, відповідальні. Мотивація досягнення успіху допомагає людині розвивати здібності й уміння, формує професійну компетентність, резистентність при подоланні перешкод і професійний інтерес. Так, студенти з домінуючою мотивацією досягнення успіху задоволеніші самореалізацією, відчують меншу напругу в міжособистісних стосунках, краще соціально адаптуються, більш емоційно врівноважені, високо оцінюють свій потенціал, характеризуються кращим соціальним, психічним здоров'ям, орієнтовані на засвоєння знань. Такі респонденти незалежні від оточуючого середовища, керуються власними цілями, гнучкі у процесі комунікації.

Насторожує той факт, що тільки кожен другий респондент (50% від вибірки в цілому) центральним у структурі мотивації вказав на «внутрішній мотив». Тоді як доведено, що студенти з високим рівнем розвитку внутрішньої мотивації є більш продуктивними, працездатними, прагнуть досягти високих результатів, виконують завдання більшої складності. Такі особи впertі у досягненні власних цілей, наполегливі. У них спостерігається позитивна навчальна динаміка, є потяг до досягнення високих спортивних результатів. Майбутні спеціалісти зі слабкою внутрішньою мотивацією досягнення успіху не ставлять перед собою високі цілі, не схильні добиватися значних результатів у навчальній діяльності.

Більшості студентів із домінуючою мотивацією до успіху (64,8%) подобається навчання за обраною спеціальністю, частково задоволені 28,2%, незадоволені навчанням та навчальним закладом 7%. Незадоволеність вибором закладу вищої освіти формує недостатню мотивацію до обраної спеціальності, байдуже ставлення до навчання носить формальний характер навчальної діяльності, що може бути причиною низької успішності студента.

У респондентів, орієнтованих на невдачу, більша спрямованість на себе, на винагороду, відмічається агресивність, владність, схильність до суперництва, роздратова-

ність, тривожність, інтровертованість. Низький рівень мотивації до успіху зумовлюються високою напругою в соціальних контактах і соціальною дезадаптацією.

Аналіз експериментальних даних показав, що лише незначна кількість респондентів у структурі власного мотиваційного ядра відмітили змагальний мотив (38%) і зовнішній мотив (34%), які характеризують можливості індивіда в певних видах діяльності. Зміст змагального мотиву визначається тим, наскільки суб'єкт надає значення такій характеристиці, як перевищення рівня результатів інших особистостей. Для респондентів, основним компонентом діяльності яких є змагання, наявність такої мотивації має величезне значення. Водночас 62% студентів не діагностують цей мотив у власній структурі особистості, що негативно впливає на їхні спортивні результати. Зовнішній мотив не пов'язаний із процесом діяльності, але, детермінуючи інші аспекти поведінки індивіда, підсилює або ж послаблює його мотиваційне ядро.

Значна кількість опитаних (38%) вказала на наявність мотиву «на зміну діяльності», який визначає негативну настанову індивіда на майбутню діяльність у галузі фізичної культури і спорту, розкриває його бажання змінити вид діяльності.

Лише кожен третій із вибірки (31%) вказав на мотив «самоповаги», що проявляється у небажанні суб'єкта ставити перед собою складні цілі та характеризує його недостатньо позитивне ставлення до інших людей.

38% опитуваних відмітили у структурі особистості мотив «гнучкого реагування», який визначає, як швидко індивід реагує на зміну обставин. Серед респондентів, у яких діагностовано вищевказаний мотив, переважають в основному представники видів спорту, де вимагається швидка реакція. На високий рівень розвитку цього компонента в мотиваційному ядрі вказали 7% опитуваних, середній показник зафіксовано у 50%.

Мотив «ініціативність» визначається розумінням того, наскільки постановка завдань є ініціативною для індивіда і наскільки є директивною. На його середній рівень розвитку вказують 65%, низький – 63%, високий – 12%. Недостатня сформованість цього показника мотиваційної сфери особистості свідчить про наявність значного резерву його формування та необхідність розробки корекційних методів і проведення значної корекційної роботи психологів.

При проведенні кореляційного аналізу були виявлені симптомокомплекси якостей індивіда, які детермінують домінування того або іншого потенціалу.

Порівняння груп між собою за *t*-критерієм Стьюдента показало, що між групами опитуваних, які прагнуть до успіху чи уникають невдач, існують відмінності в абсолютних значеннях показників нейродинамічного, психодинамічного й особистісного рівнів. Встановлено, що мотивація досягнення успіху має тісний зв'язок із такими індивідуальними властивостями особистості, як: емоційна стійкість, домінантність, висока нормативність, сміливість, практичність, впевненість у собі, високий самоконтроль.

Структура інтегральної індивідуальності студентів, які намагаються уникати невдач, включає дещо інші симптомокомплекси індивідуальних властивостей, а саме: нестійкість, експресивність, нерішучість, тривожність, нонконформізм, низький самоконтроль.

Бібліографія

1. Баклицька О. П., Баклицький І. О., Сірко Р. І., Слободяник В. І. Психодіагностика. Психологічний практикум: навч. посібн. Львів : СПОЛОМ, 2015. 464 с.
2. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: Избр. психол. тр. / Под ред. Д. И. Фельдштейна; Рос. акад. образования, Моск. психол.-соц. ин-т. 3-е изд. М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2001. 349 с.
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М. : Педагогика, 1991. 480 с.
4. Волянюк Н. Ю., Потоцька І. С. Мотивационный компонент в структуре педагогической одаренности. *Практична психологія та соціальна робота*. 2014. № 7. С. 7–13.
5. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб. : Питер, 2002. 512 с.

УДК 378.371.13

ВИКОРИСТАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ТРЕНІНГІВ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Тетяна БЕШОК,

*Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія
імені Тараса Шевченка*

У статті досліджено актуальність проблеми використання інноваційних форм навчання у процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів. Визначено роль і місце тренінгів у формуванні професійної готовності майбутнього педагога. Проаналізовано поняття «тренінг» і «психолого-педагогічний тренінг». Розкрито особливості впровадження тренінгів під час вивчення дисциплін «Педагогічна творчість», «Трудове навчання з практикумом». Запропоновано вивчення спецкурсу «Психолого-педагогічний тренінг у процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів».

Ключові слова: *професійна підготовка, майбутні вчителі початкових класів, інноваційні технології, тренінг, психолого-педагогічний тренінг, готовність майбутнього педагога.*

Освіта в ХХІ столітті призначена для людини, самопізнання, розкриття своїх потенційних можливостей, формування свідомості, становлення індивідуальності, неповторності, саморозвитку і духовного самовдосконалення.

Набуття освітою інноваційного характеру вимагає системно-раціональної підготовки майбутніх учителів початкових класів із метою підготовки дітей до нового типу мислення. Необхідно формувати особистість, здатну до сприйняття і творення змін, творчого пошуку, розвитку.

Справжній педагог повинен працювати на майбутнє, випереджаючи свій час. Його має хвилювати не лише окрема індивідуальність, а й світ людей. Завдяки цьому педагогічна професія стає творчою місією. Місія педагога – це не лише його власні інтереси, мотиви, плани, це також інтереси країни, всього суспільства [2].

Саме вчитель початкових класів є тим фундаментом, який дає дітям опору на все життя. І якість цього фундаменту залежить, у першу чергу, від особистості педагога.

З метою розкриття та реалізації своїх потенційних можливостей вчитель має пізнати самого себе. Самопізнанню та в подальшому самореалізації у своїй професійній діяльності сприяє система психолого-педагогічних тренінгів.

В умовах Нової української школи сучасний вчитель, використовуючи найрізноманітніші форми роботи, повинен уміти ефективно організовувати діяльність дітей. Заняття у початковій школі проводяться у найрізноманітніших формах. Від уміння вчителя зацікавити дітей, підібрати і раціонально використати сукупність інноваційних форм і методів навчання залежить ефективність проведеного уроку. Сучасне суспільство висуває підвищені вимоги до особистості вчителя, до рівня його професіоналізму. Підготовка компетентного педагога є складною системою, яка функціонує відповідно до цілей, завдань і принципів навчання фахівця з вищою освітою.

Система передбачає інтеграцію лекційних, практичних занять, педагогічної практики, активне впровадження системи психолого-педагогічних тренінгів, майстер-класів, квестів у навчально-виховний процес педагогічних ЗВО.

Професійна підготовка майбутніх учителів із психолого-педагогічних тренінгів – це складний процес, який передбачає засвоєння певного обсягу фахових теоретичних знань, набуття вмій і навичок практичної та самостійної професійно-педагогічної діяльності за посередництва інноваційно-креативних форм діяльності.

Однією з сучасних технологій підготовки молодих вчителів у системі освіти вважаємо тренінг, який є одним із засобів сприяння успішному професійному становленню.

Щоб задовольнити потребу вчителів у розвитку професіоналізму, має бути розроблений увесь маршрут розвитку професіоналізму педагога відповідно до вимог сучасного суспільства. Зазвичай, така постановка дослідницького завдання потребує і нових способів його вирішення. Пошук і розробка активних методів навчання характерні для всієї сучасної педагогіки і суміжних із нею дисциплін. Одним із таких активних групових методів є професійно-психологічний тренінг [2].

Метою статті є дослідження особливостей впровадження психолого-педагогічного тренінгу з метою підвищення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів як засобу формування їх професійної готовності до професійної діяльності.

Ідея тренінгу вперше зародилася серед психологів, які займаються підготовкою вчителів соціальних працівників у США (1946 р.). Головним завданням його авторів було вирішення проблем, пов'язаних із викладанням і роботою в соціальних групах. Творцями тренінгу є К. Левін, Л. Брандфорт, К. Бенне. Через рік виникли перші лабораторії тренінгу, при яких були створені групи соціально-психологічного навчання. Вони і започаткували організацію, відому під назвою «Національна лабораторія тренінгу», яка взяла на себе шефство над багатьма тренінговими групами і почала видавати спеціальний журнал із тренінгової проблематики. Американський учений і психолог гуманістичного напрямку К. Роджерс назвав груповий тренінг найбільшим соціальним відкриттям

XX ст. З цим важко не погодитися, якщо врахувати можливі зміни у сфері міжособистісних відносин, що є результатом такої підготовки [4].

Психологічний тренінг як метод активного соціально-психологічного навчання є широко вживаним видом психологічної роботи, що динамічно розвивається.

Нами проаналізовано психолого-педагогічну літературу з досліджуваної проблеми та визначено, що існують різносторонні та досить часто неоднозначні трактування зазначеного поняття.

Тренінг (від англ. to tren) означає навчатися, тренувати. Це спосіб спілкування, одна з форм оволодіння новими знаннями, процес пізнання себе та інших, форма розширення досвіду. Тренінг – це система впливів, вправ, які спрямовані на розвиток, формування, корекцію в людині необхідних професійних якостей. Функціями тренінгу є перетворювальна, коректувальна та профілактична [3, с. 236]. Тренінг – це сукупність методів групової психологічної роботи, які використовуються з метою формування вмінь і навичок самопізнання і саморозвитку [1].

Психолого-педагогічний тренінг – це сукупність вправ, методів впливу, спрямованих на психологічне самопізнання з метою створення сприятливого клімату в початковій школі, зацікавлення учнів, активації їх навчальної діяльності.

Підготовка сучасного фахівця повинна бути орієнтована на професійний саморозвиток особистості, формування і розвиток у неї професійної ідентичності. Для успішного професійного становлення педагогів необхідне створення певних умов і вирішення ряду факторів: функціональна та екзистенційна відповідність людини та професії, наявність в особистості професійно важливих якостей, професійної спрямованості, величезного бажання, сформованості професійної Я-концепції, наявність спеціальних знань та вмінь, ідентифікація з професійною спільнотою й обраною професією, бажання постійно працювати над собою, гідна оплата праці й ін.

У власній професійно-педагогічній діяльності ми практикували впровадження системи інноваційних форм роботи, тренінгів, майстер-класів, квестів під час вивчення курсів «Педагогічна творчість» і «Трудове навчання з практикумом».

Програмою курсу «Педагогічна творчість» передбачено вивчення особливостей розвитку педагогічної творчості вчителя початкових класів, специфіки педагогічної техніки педагога, формування психофізичних якостей вчителя, розвиток комунікативних умінь, пошук ефективних шляхів професійного самовиховання студентів спеціальності «Початкова освіта» та ін. На семінарсько-практичних заняттях ми розробляли, проводили й аналізували систему тренінгів, які були спрямовані на виявлення творчого потенціалу майбутніх учителів початкових класів, розвиток їхньої педагогічної творчості; підбирали та розробляли квести різного спрямування з метою розкриття та формування творчого потенціалу учнів.

Курс «Трудове навчання з практикумом» передбачав проведення тренінгу групової взаємодії, використання різноманітних психолого-педагогічних вправ із метою зацікавлення учнів, урізноманітнення уроків трудового навчання. Підсумковий тренінг проводився з метою з'ясування засвоєних знань, сформованих умінь і навичок майбутніми вчителями початкових класів; обговорення ак-

туальних питань НУШ, труднощів, які виникають під час проведення уроків. Лабораторні заняття також передбачали відвідування уроків, розроблення власних уроків і проведення їх у студентській групі з наступним детальним аналізом.

Також рекомендуємо впровадження курсу «Психолого-педагогічний тренінг у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів». Розроблений нами тренінг передбачає два змістові модулі:

ЗМ 1 «Теоретичні основи організації та проведення психолого-педагогічних тренінгів як інноваційної форми навчання» включає такі теми: психологічний тренінг: поняття, історія, принципи; психологічний зміст взаємодії в тренінговій групі; основні складові та компоненти психолого-педагогічного тренінгу; методологічні засади організації тренінгу в початковій школі; стандарти тренінгової роботи та індивідуальний стиль тренера.

ЗМ 2 «Організація та проведення різних видів психолого-педагогічних тренінгів» передбачає вивчення таких тем: види тренінгових груп; групи особистісного зростання; тренінги заохочення; психокорекційні групи; тренування навичок і вмій; оцінка ефективності психолого-педагогічного тренінгу.

Семинарсько-практичні та лабораторні заняття передбачають розроблення та проведення системи тренінгів особистісного пізнання та професійного зростання. Система тренінгів спрямована на те, що студенти стають активними учасниками тренінгової групи, творцями і розробниками власних тренінгів, пізнають себе, один одного, розкривають свої потенційні можливості та розробляють програму власного особистісного і професійного самовдосконалення.

Навчання в тренінгових групах приносить учасникам радість, розвиває навички співпраці, сприяє конструктивному спілкуванню, розширює коло друзів, відкриває нові перспективи.

Тренінгові форми навчання передбачають отримання знань не в готовому вигляді, а в результаті активної взаємодії учасників і, на відміну від традиційних, охоплюють весь потенціал людини.

На нашу думку, використання психолого-педагогічних тренінгів у професійній підготовці майбутніх учителів сприяє пізнанню студентами самих себе з метою особистісного та професійного самовдосконалення, розкриттю потенційних можливостей, урізноманітненню форм проведення занять, удосконаленню навчально-виховного процесу в умовах НУШ.

Бібліографія

1. Евхитов О. В. Практика психологического тренинга. СПб. : Изд-во «Речь», 2004. 256 с.
2. Лівшун О. Професійний тренінг як засіб формування професійної готовності майбутнього вчителя технології. *Молодь і ринок*. 2012. № 4 (87). С. 130–133.
3. Маркова А. К. Психология профессионализма. М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 308 с.
4. Рудестам К. Групповая психотерапия. СПб. : Питер Ком, 1999. 384 с.

УДК 159.964.2:378 (474.82) (045)

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ВЗАЄМОДІЇ ВИКЛАДАЧА І ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

*Петро БОЙЧУК,
Луцький педагогічний коледж*

У статті здійснено психологічний підхід до оцінки взаємодії учасників освітнього процесу в умовах закладу вищої освіти. Визначено умови успішної педагогічної взаємодії.

Ключові слова: *взаємодія, викладач, особистісно орієнтований підхід, демократичні взаємини.*

Освітній процес, заснований на особистісно орієнтованому та практико орієнтованому підходах, вимагає від основних його суб'єктів більш ефективної й оптимальної взаємодії. Під час останньої відбувається їхня спільна діяльність [5, с. 63].

Спілкування за принципом суб'єкт-суб'єктної взаємодії вимагає від кожного учасника таких якостей: сприймати співрозмовника як індивідуальність зі своїми потребами й інтересами; виявляти зацікавленість у партнері, співпереживати його успіхам або невдачам (емпатія); визнавати право партнера на незгоду, на власну думку, на вибір поведінки та відповідальність за свій вибір [3, с. 230].

Дотримання цього принципу дає можливість налагодити щирі, довірливі стосунки викладачів і студентів. Це також дає змогу коректно (ввічливо, тактовно, чемно) робити зауваження студентові, допомагати йому бачити власні хиби, давати йому поради щодо подальшого самовдосконалення поведінки.

Таким чином, викладач вчиться приймати рішення без зайвих емоцій, уникаючи традиційних авторитарних заходів впливу, що інколи не спрацьовують. Це підвищує його свободу вибору і професійну самоповагу. Крім того, важливим моментом в освітньому процесі є реалізація педагогічних технік і прийомів з арсеналу викладача, що допомагають студентам відчувати себе комфортно і психологічно й емоційно захищеними в різних ситуаціях. На жаль, оволодіння викладачем такими техніками і прийомами залишається часто справою його професійної гідності та відповідальності [2, с. 26].

Взаємини учасників освітнього процесу із середовищем складаються у процесі їхнього взаємного впливу. Проте взаємодія буває різного вияву: домінуючий вплив одного з партнерів або неузгодженість їхніх дій. Суть взаємодії, як зазначено в наукових дослідженнях, полягає в діадній спільності партнерів. На думку психологів, головні механізми формування міжособистісного простору взаємодії такі: взаєморозуміння – формування спільного поля партнерів, що об'єднує їхні інтереси, дає змогу подібно розглядати проблеми в конкретній ситуації; координація – погодженість, єдність дій, зусиль; узгодження – формування спільної мети, намірів, мотивації спілкування партнерів. Дієвість зазначених механізмів, організації взаємодії викладачів і студентів, з одного боку, зумовлена особливостями освітнього середовища та його впливу, з іншого –

сприяє його формуванню. Функціонування цих механізмів простежується також у взаємодії суб'єктів навчального процесу з освітнім середовищем [4, с. 7].

Кожен момент педагогічної взаємодії, організації освітнього процесу повинен слугувати вияву поваги, довіри до кожної особистості, толерантності до її думок, дій, чуйності до внутрішнього стану, переживань. Ці принципи стають реаліями освітнього середовища у вищій школі за умови: врахування думки кожного учасника процесу; своєрідності його культури, індивідуальних особливостей без припущення гідності, образи особистості, навіть якщо його висловлювання, поведінка не відповідає очікуванням викладача, відрізняється від поглядів, ціннісних оцінок інших; розвиток і вияв позитивної установки стосовно кожного, позбавлення упереджень у міжособистісних стосунках; прийняття кожного студента, виокремлення його цінності як особистості, зосередження уваги на його успіхах і позитивних сторонах; вияв емпатії, розуміння чинників поведінки особистості, її труднощів і прагнення їх подолати, підтримання позитивного самопочуття; виокремлення й позитивна оцінка навіть найменших досягнень студентів, розвиток віри у подальші успіхи; використання вербальних і невербальних засобів для вияву ставлення до студента як особистості; відсутність критики, засудження особистості, натомість аналіз ситуації, оцінка поведінки студента з огляду на перспективи його майбутньої професійної діяльності, особистісний розвиток [4, с. 9].

Важливого значення набуває вибір стилю керівництва навчальним процесом, спілкування зі студентами. Демократичний стиль керування навчальною діяльністю студентів налаштовує на творчу співпрацю викладача і студента як рівноправних суб'єктів процесу навчання [1, с. 175].

Оптимальними є також такі педагогічно доцільні взаємини викладачів і студентів: сприятливі для професійного самоствердження особистості студента, розвитку його як майбутнього вчителя, керівника дитячого колективу; ті, які створюють атмосферу психологічної захищеності, зниження внутрішнього емоційного напруження; що формують позитивне взаємне оцінне ставлення викладача і студента один до одного; які передбачають взаємообмін окремими рольовими функціями в дидактичній взаємодії; що забезпечують високий психологічний рівень спілкування і психологічної компетенції учасників педагогічної взаємодії як складника їхньої загальної та професійної культури.

Психологічний рівень спілкування вимагає від партнерів розуміння інших людей, правильного оцінювання їхнього стану і психологічних особливостей; адекватного емоційного реагування на стан і поведінку партнера по спілкуванню; обирання щодо кожного партнера такого рівня спілкування, який найкраще відповідає його стану і вимогам гуманістичної моралі.

Так, щоб уміти слухати і бачити студента-співрозмовника, викладачеві потрібно дотримуватися таких психологічних вимог: використовувати під час занять елементи неформального спілкування зі студентською аудиторією; акцентувати увагу на позитивних моментах будь-якої відповіді студента; прагнути знімати «гіпноз негативної оцінки», не поспішати за неправильну відповідь виставляти «незадовільно» або «задовільно», давати можливість студентові підготуватися і відповісти на контрольне запитання пізніше; запроваджувати студентам педагогічних вишів курс психології спілкування, під час якого вони пови-

нні пізнати науку самовладання, розвивати комунікабельність, навчитися гнучкості у виборі індивідуального комунікативного стилю [3, с. 235].

Отже, у закладі вищої освіти важливим є створення атмосфери, позитивно орієнтованої на кожну особистість, відкритої до щирої, безпосередньої, довірливої міжособистісної взаємодії, що забезпечує умови розвитку демократичних взаємин у вищій школі.

Бібліографія

1. Лобур М. С., Ніколаєнко С. В. Реалізація особистісно орієнтованих технологій у професійній діяльності викладача в умовах коледжу. *Актуальні проблеми освітнього процесу в контексті європейського вибору України: зб. матеріалів всеукраїнського круглого столу* (Київ, 17 квітня 2018 р.). Київ: Кнуба, 2018. С. 171–176.
2. Пономарьова Г. Ф. Взаємодія викладача і студента у навчально-виховному процесі педагогічного ВНЗ. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2014. № 45. С. 25–36.
3. Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи : підручник. Київ: Каравела, 2008. 352 с.
4. Равчина Т. Організація взаємодії викладача і студентів у навчально-виховному процесі вищої школи: концепції, підходи, технології. *Вісник Львівського університету*. Сер. пед. 2005. Вип. 19. Ч. 2. С. 3–16.
5. Стеблецький А. Л. Прикладні аспекти професійно-педагогічної освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка : збірник наукових праць*. 2018. № 30. С. 61–65.

УДК 37.042:378.015.3(477.82) (045)

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ І ПОКАЗНИКИ УСПІШНОСТІ СТУДЕНТІВ У НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Наталія БОРБИЧ,
Луцький педагогічний коледж

У статті розглянуто зовнішні та внутрішні психологічні чинники успішності здобувачів вищої освіти. Визначено умови успішного оволодіння навчальним матеріалом у виші.

Ключові слова: *навчальна успішність, студент, заклад вищої освіти, психологічні чинники, навчально-професійна діяльність.*

Одним із провідних чинників досягнення успіху поряд із постановкою мети постає активність суб'єкта, яка супроводжується його оптимальним психічним станом. Досягнення поточних результатів викликає переживання радості та провокує подальшу активність особистості, яка залучена до діяльності. Отже, йдеться про почуття задоволення від процесу та результатів навчання й усвідомлення їх значущості як важливі показники успішності учіння студента [3, с. 127].

Успішність навчання зумовлена як зовнішніми, так і внутрішніми чинниками, які взаємодіють між собою. До зовнішніх чинників належать: особливості курсантського колективу та сімейного виховання, стосунки з друзями, з протилежною статтю, з братами і сестрами; до внутрішніх чинників – характеристики студента як суб'єкта навчального процесу. Тому аналіз чинників успішності у

навчанні охоплює як соціально-психологічні явища в сім'ї та колективі, так і саму особистість з її характеристиками [1, с. 6].

Знання та вміння – частина особистісних властивостей, що впливає на успішність діяльності, спілкування, поведінки фахівця. І поки результативним критерієм якості підготовки фахівців буде успішність з предметів, керівники та викладачі, студенти і їх батьки основні зусилля традиційно будуть спрямовувати саме на цей компонент – на формування знань. Тому питання формування психологічної готовності до професії на сьогодні є ключовим моментом, що визначає всю спрямованість освітнього процесу в навчальному закладі, який здійснює професійну підготовку майбутніх фахівців [2].

На підґрунті успішності навчально-професійної діяльності студенти формуються потенціал майбутньої фахової успішності. Вченими Є. Клімовим, В. Обносим, О. Семеновою, Л. Сергеевою виявлено таку вагому психологічну детермінанту професійної успішності майбутніх фахівців, як професійні уявлення, психологічну основу становлення майбутнього фахівця.

У контексті формування професійного універсуму можна виокремити уявлення про професію й особистість фахівця як аспекти фахової компоненти, уявлення про себе як майбутнього фахівця та своє можливе професійне майбутнє як аспекти особистісної компоненти професійного універсуму [3, с. 127].

Якщо учіння студента перетворюється у творчість, то воно сприятливо впливає на його емоційну сферу, покращує пам'ять і увагу, викликає почуття радості й задоволення, підвищує інтерес до пізнавальної діяльності. Для успішного навчання у закладі освіти важливо, щоб студент не просто вмів учитися самостійно (дехто і цього не може, бо в школі навчався лише завдяки безпосередньому керівництву вчителя), а спрямовував свою пізнавальну активність на життєве самовизначення і професійне самоствердження [4, с. 178].

Для успішного навчання студента недостатньо тільки ґрунтовних знань зі шкільної програми. Потрібно мати певний рівень загального інтелектуального розвитку (спостережливість і уважність, фантазія і мнемічні здібності, сформовані операції мислення і висока якість розуму), ерудованість, широкі пізнавальні інтереси тощо. Як правило, відсутність чогось можна дещо компенсувати позитивною мотивацією навчально-професійної діяльності, працездатністю і посидючістю, ретельністю й акуратністю при виконанні навчальних завдань, однак усе ж таки існує певна межа.

Успішність навчання студента залежить також від правильно обраного профілю ЗВО і специфіки спеціальності. Так, наприклад, для успішного оволодіння студентом гуманітарною спеціальністю важливим є: яскраво виражений вербальний тип інтелекту; широта пізнавальних інтересів і ерудованість; добре володіння мовою, багатий словниковий запас і вміння правильно його застосовувати; точне орієнтування в конкретних і абстрактних поняттях, високий рівень словесно-логічного, абстрактного мислення; творча і відтворювальна уява; добре розвинута словесно-логічна пам'ять; високий рівень розвитку комунікативних здібностей; комунікабельність і екстровеертованість; уміння працювати з великим обсягом інформації, зокрема висока швидкість читання і вміння опрацьовувати літературу; уміння чітко усно й письмово висловлювати свою думку та ін. [4, с. 179].

Важливим чинником успішності навчання є комунікативна модель навчання (Ш. Амонашвілі, А. Белкін, У. Глассер, С. Рябцева та ін.), яка ґрунтується на особистісно орієнтованих технологіях навчання і втілює основні ідеї педагогіки співробітництва викладачів і студентів. Знання до того ж не привносяться в готовому вигляді, а народжуються безпосередньо у процесі навчання. Характер навчально-професійної діяльності студентів залежить не лише від особливостей комунікативно-методичної технології, а насамперед від ступеня входження студентів у цю діяльність, її відповідності тій навчальній дії, яка має бути засвоєна.

Успішність студента визначає також індивідуальний стиль його навчально-професійної діяльності, що виявляється у стійких способах її здійснення відповідно до індивідуально-психологічних особливостей (темپ роботи, швидкість реагування, точність запам'ятовування та ін.) і наявних навчальних умінь і навичок. Одночасно важливо надавати студентам право вибору форми самостійної навчальної роботи, способу контролю і періоду звітності за її результати, залучати їх до окреслювання обсягу самостійних навчальних завдань.

Зауважимо, що чимало студентів психологічно не готові навчатися в умовах «університетської свободи», коли відсутня сувора поточна «шкільна» перевірка та контроль, натомість надається більша можливість вибирати зміст і способи навчальної діяльності, форми звітності за її результати. Як наслідок, у цих студентів буває недостатньо відповідальне ставлення до навчання, переорієнтація на позанавчальні інтереси. Переймаючи відому позицію «Від сесії до сесії живуть студенти весело», дехто з першокурсників намагається безрезультатно штурмувати першу екзаменаційну сесію і не підтверджує статусу студента.

Бібліографія

1. Буцак Г. А. Внутрішні та зовнішні чинники навчальної успішності курсантів. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. 2009. № 2. С. 3–10.
2. Кавуненко Н. В. Визначення змісту та структури особистісної готовності до професійної діяльності. URL : http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/stud_almanah/20.pdf.
3. Столярчук О. А. Роль успішності навчально-професійної діяльності у формуванні професійного універсуму майбутнього фахівця. *Молодий вчений*. 2015. № 11. С. 125–128.
4. Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи : підручник. Київ : Каравела, 2008. 352 с.

УДК 37:372.8

ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧА КАФЕДРИ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Руслана ВАВРИК,

Національна академія сухопутних військ імені гетьмана П. Сагайдачного

Професійна підготовка викладача кафедри музичного мистецтва Національної академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного розглядається нами як системно-функціональне явище, яке невід'ємне від особистісних якостей викладача, його здоров'я, мотивації, установок, ціннісних орієн-

тацій, професійної спрямованості, рівня теоретичної та практичної музично-спеціальної підготовки, а також психологічної готовності до виховання та навчання курсантів і фізичних здатностей щодо творчого розв'язання педагогічних завдань у процесі підготовки військових диригентів. Професійна підготовка викладача відображає його комплексні вміння на практиці розв'язувати педагогічні завдання різного характеру в ході навчально-виховного процесу у ВВНЗ. Її зміст виражається в діях та операціях, які проявляються через такі групи вмінь, як організаційно-методичні та комунікативні. Підвищення якості професійної підготовки викладача кафедри музичного мистецтва відбувається шляхом цілеспрямованого неперервного розвитку його професійного потенціалу та реалізації сукупності заходів: на рівні вищого військового навчального закладу, на рівні факультету (інституту), на рівні кафедри і на рівні самостійної роботи.

Ключові слова: професійна підготовка викладача кафедри музичного мистецтва, підвищення якості професійної підготовки.

У сучасних умовах перебудова вищої військової школи вимагає від науково-педагогічного працівника (НПП) вищого військового навчального закладу (ВВНЗ) постійного підвищення професійного рівня, поглиблення знань зі своєї навчальної дисципліни (її змісту, методології, перспектив розвитку); наявності розвинутого педагогічного мислення; підвищення самовдосконалення.

Однією з найважливіших у цьому напрямі є проблема підвищення якості професійної підготовки викладача кафедри музичного мистецтва та пошуки шляхів її вирішення в умовах вищої військової школи, зокрема Національної академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного (НАСВ).

Поняття «якість освіти» сучасна педагогіка визначає як сукупність соціальних норм і вимог до особистості й освітнього середовища, в якому відбувається її становлення і розвиток, а також системи освіти, за допомогою якої людина набуває відповідних знань і навичок.

В умовах, що об'єктивно змінюються, питання якості освіти вивчали і продовжують досліджувати відомі вітчизняні вчені: В. Курило, К. Корсак, В. Кремень, О. Овчарук, Л. Паращенко, Л. Ляшенко, Г. Кравченко, В. Луговий, Ю. Терещенко, І. Зязюн, В. Мадзігон та ін. Увагу дослідників також привернули проблеми, пов'язані з використанням педагогічних технологій у навчально-виховній діяльності для підвищення рівня готовності студентів до втілення професійних завдань (Л. Кондрашова, М. Кларін).

Основними чинниками, які забезпечують якість освіти, є: висока професійна підготовка НПП, його особистісні якості (відповідальність, порядність, принциповість, толерантність тощо); відповідність програм навчальних дисциплін сучасним вимогам; навчально-методичне забезпечення навчально-виховного процесу та його організація з орієнтацією на майбутню професійну діяльність; застосування у навчально-виховному процесі сучасних освітніх технологій; матеріально-технічне забезпечення; наявність системи контролю й оцінки рівня знань курсантів; залучення їх до науково-дослідної діяльності; використання матеріалів різних досліджень тощо.

Сучасному суспільству потрібен фахівець, який вміє творчо розв'язувати поставлені перед ним завдання, вирішує існуючі проблеми, критично мислить, вдосконалює професійну майстерність.

Професійна підготовка викладача кафедри музичного мистецтва НАСВ розглядається нами як системно-функціональне явище, яке невід'ємне від особистісних якостей викладача, його здоров'я, мотивації, установок, ціннісних орієнтацій, професійної спрямованості, рівня теоретичної та практичної музично-спеціальної підготовки, а також психологічної готовності до виховання та навчання курсантів і фізичних здатностей щодо творчого розв'язання педагогічних завдань у процесі підготовки військових диригентів для Збройних сил України в умовах ВВНЗ.

Для розв'язання різних педагогічних завдань викладачеві кафедри музичного мистецтва необхідні глибокі знання музично-педагогічної, в тому числі педагогічної теорії, а також здатність і вміння використовувати її положення на практиці.

«Під педагогічним завданням, таким чином, слід розуміти осмислену системну педагогічну ситуацію з привнесеною у неї метою у зв'язку з необхідністю пізнання і перетворення дійсності. Вона є результатом усвідомлення суб'єктом мети освіти та умов її досягнення в педагогічній ситуації, а також необхідності виконання професійних дій і прийняття їх до виконання» [4, с. 337].

Таким чином, педагогічне завдання розв'язує таку тріаду: мислити-діяти-мислити. Наприклад, вміння планувати навчальне заняття передбачає послідовне виконання таких дій: вивчення літератури з цієї проблеми, її диференціацію, визначення навчальної мети заняття, розроблення плану заняття, а потім і змісту (добір матеріалу, його структурування на доцільні пізнавальні блоки, опрацювання визначень і понять, виділення матеріалу, який важко засвоюється, матеріалу для самостійної роботи та ін.); вибір оптимальних методів навчання у ході заняття (виділення методів перевірки знань, навичок, умінь і методів вивчення нового матеріалу, його самостійне закріплення; прийомів індивідуального підходу до курсантів тощо); розподіл навчального часу на окремі види роботи; підготовка навчальних і наочних посібників (підбір ілюстративного матеріалу, нотних збірників, науково-популярної літератури для позааудиторного вивчення, підготовка матеріалу для самостійної роботи курсантів, демонстрацій).

Автори підручника «Педагогічна майстерність» вказують на те, що педагогові «потрібні практичні вміння» [3, с. 5]. Отже, кожне педагогічне вміння і здатність можуть розглядатися як певна сукупність інтелектуальних і практичних дій, цілеспрямованих і взаємозалежних, які виконуються у певній послідовності. І хоча зміст кожного педагогічного вміння і здатності є відносно стійким, виконання кожної дії у практичній діяльності викладача залежить від конкретних умов і, отже, має нестандартний характер, що зумовлюється творчим характером педагогічної праці.

На нашу думку, професійна підготовка викладача відображає його комплексні вміння на практиці розв'язувати педагогічні завдання різного характеру в ході навчально-виховного процесу ВВНЗ. Її зміст виражається в діях та операціях, які проявляються через такі групи вмінь, як організаційно-методичні та комунікативні.

До групи організаційно-методичних умінь належать мобілізаційні, методично-технологічні, розвиваючі й орієнтаційні вміння. Мобілізаційні вміння виявляються в умінні привертати увагу курсантів, розвивати у них стійкий інтерес до навчальної діяльності, формувати потребу в знаннях та ін. За їхньою допомогою у курсантів формується активне, творче ставлення до засвоєння навчального матеріалу шляхом створення і розв'язання проблемних ситуацій, неординарних моделей його подання, застосування активних методів навчання та ін. Методично-технологічні вміння забезпечують методично оптимальне викладання навчального матеріалу, визначення засобів і методів навчання, а також уміле поєднання з методами одержання й оброблення. Це вміння і навички роботи з нотними джерелами, бібліографіями, інформацією, добутою з різних джерел і переробленою відповідно до цілей і завдань навчально-виховного процесу. Розвиваючі вміння полягають у здатності визначати етапи, шляхи, засоби, форми і методи розвитку як окремого курсанта, так і курсантського колективу. Орієнтаційні вміння полягають у здатності науково-педагогічного працівника формувати такі ідеали, погляди, якості, настанови, на які б орієнтувалися курсанти. До комунікативних умінь належать вміння педагогічного (вербального) спілкування та педагогічної техніки. Вони пов'язані з великим впливом, який здійснює науково-педагогічний працівник на курсантів через свою духовну культуру, вміння встановлювати і підтримувати доброзичливі стосунки з курсантами, власним прикладом пробуджуючи їх до активної навчальної, музично-виконавської, науково-пошукової й інших видів діяльності. Серед комунікативних умінь важливими є вміння педагогічного спілкування. Ці вміння пов'язані з мовою педагога (вербальним звертанням до курсантів); паузами в мові з активним внутрішнім спілкуванням (вимогою уваги); наочністю, записами на дошці (використанням знаково-рухового варіанта); змішаним варіантом, який включає в себе елементи трьох попередніх, а також встановленням психологічного контакту з групою, що сприяє ефективній передачі та сприйняттю інформації. Для цього педагогові необхідно створювати обстановку колективного пошуку, спільної творчої діяльності, налаштовувати курсантів на відверте спілкування.

Педагогічна техніка як складова комунікативних умінь науково-педагогічного працівника включає комплекс умінь, необхідних йому для ефективної взаємодії з курсантами в будь-яких ситуаціях (мовні вміння, пантоміміка, під час роботи з оркестром, елементи вмінь актора і режисера, розумне управління собою, доброзичливий та оптимістичний настрій). Оволодіваючи педагогічною технікою, педагог розвиває групу вмінь, пов'язаних з управлінням своєю поведінкою (мімікою, пантомімікою, емоціями, настроєм, увагою, уявою, голосом, дикцією), а також групу вмінь, пов'язаних із впливом на особистість і колектив (дидактичні, організаторські, конструктивні, комунікативні, прийоми управління спілкуванням, організацією колективної творчої діяльності тощо).

Так, І. Підласий пояснював: «Професійний потенціал (від лат. *potencia* – узагальнена здатність, можливість, сила) – головна характеристика педагога. Це сукупність об'єднаних у систему природних і набутих якостей, які визначають здатність педагога виконувати свої обов'язки на заданому рівні» [5, с. 253]. У

подальшому вчений розкрив його як систему природних і набутих у процесі професійної підготовки якостей:

$$\text{ППП} = \text{Пнеп} + \text{Пчзп} + \text{Пдсп} + \text{Пзпд},$$

де ППП – професійний потенціал педагога; Пнеп – незмінна частина потенціалу, зумовлена загальними вродженими здібностями особистості; Пчзп – частково змінювана (прогресивна) частина потенціалу, зумовлена природними спеціальними здібностями особистості, розвитком їх у процесі професійної підготовки і практичної діяльності; Пдсп – компотент потенціалу, що додається спеціальною підготовкою у ВНЗ (музичний напрям); Пзпд – частина потенціалу, що здобувається в процесі практичної діяльності педагога [5, с. 253].

Професійний потенціал визначає базу «професійних знань, умінь в єдності з розвинутою здатністю педагога активно мислити, творити, діяти, втілювати свої наміри в життя, досягати запроєктованих результатів» [5, с. 253].

Таким чином, підвищення якості професійної підготовки викладача кафедри музичного мистецтва відбувається шляхом цілеспрямованого неперервного розвитку його професійного потенціалу та реалізації сукупності заходів: на рівні вищого військового навчального закладу, на рівні факультету (інституту), на рівні кафедри і на рівні самостійної роботи.

На рівні ВВНЗ: навчально-методичні збори; участь у наукових, методичних, теоретичних і науково-практичних семінарах і конференціях; відвідування показових, відкритих і пробних навчальних занять, які проводяться викладачами ВВНЗ.

На рівні факультету (інституту) ВВНЗ: науково-методичні збори; науково-методичні конференції; обмін досвідом навчальної, методичної, виховної та наукової роботи; передання досвіду педагогічної майстерності та застосування інноваційних педагогічних технологій.

На рівні кафедри музичного мистецтва: методичні наради; участь у засіданні кафедри; відвідування занять професорів, доцентів і старших викладачів кафедри; відвідування концертних заходів кафедри; підготовка методичних розробок; розробка та підготовка до видання підручників, навчальних посібників, курсів лекцій; проведення показових, відкритих, інструкторсько-методичних занять; розроблення і проведення методичних, теоретичних і науково-методичних семінарів.

На рівні самостійної роботи науково-педагогічного працівника: вивчення посадових обов'язків; вивчення нормативно-правових актів, наказів та інших документів із питань змісту, організації та методичного забезпечення навчально-виховного процесу у ВВНЗ МО України; виконання індивідуального плану методичного самовдосконалення; відслідковування розвитку музичної педагогіки та педагогічної науки, появи інноваційних педагогічних технологій, форм і методів та ін.; відвідування й участь у концертних заходах.

Бібліографія

1. Ваврик Р. В. Педагогічна діяльність військових викладачів як різновид професійної діяльності. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2011. № 1. С. 67–75.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. К. : Ірпінь: ВТФ «Перун», 2004. 1440 с.

3. Педагогічна майстерність : Підручник для вищих пед. навч. закладів / За ред. І. А. Зязюна. К.: Вища школа, 1997. 349 с.
4. Педагогика : учеб. пособие / В. А. Слостенин, И.Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. 4-е изд. М. : Школа-Пресс, 2002. 512 с.
5. Подласый И. П. Педагогика: Новый курс: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений: В 2 кн. М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. Кн. 1: Процесс обучения. 576 с.

УДК 159.923

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ЕМПАТІЇ МАЙБУТНІХ РЯТУВАЛЬНИКІВ ШЛЯХОМ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ТРЕНІНГУ

Олена ВАВРИНІВ,

Львівський державний університет безпеки життєдіяльності

У статті проаналізовано роль емпатії в міжособистісних відносинах та професійному становленні особистості. Встановлено, що більшість науковців розглядають емпатію як професійно важливу якість представників професій допомагаючого типу, зокрема таких, як психотерапевти, практичні психологи, медики, викладачі закладів вищої освіти та вчителі, соціальні працівники. Описано особливості комплексної програми соціально-психологічного тренінгу формування професійної емпатії у майбутніх рятувальників. На основі контент-аналізу виявлено, що впровадження соціально-психологічного тренінгу сприяло формуванню професійної емпатії у майбутніх рятувальників.

Ключові слова: *емпатія, майбутній рятувальник, соціально-психологічний тренінг, професійно важливі якості, професії допомагаючого типу.*

Необхідність підвищення ролі емпатії в розвитку особистості давно є предметом наукових дискусій і досліджень у психології. Це пов'язано з тим, що емпатія як психологічний феномен має суттєвий вплив на всю особистість у цілому, підвищує продуктивність діяльності та мотивацію.

Емпатія позитивно впливає на розвиток міжособистісних відносин, дозволяє надавати підтримку людині лише у звичних умовах, але й у важких екстремальних ситуаціях, коли вона особливо її потребує. Найчастіше ці якості співвідносяться з вимогами професійної та особистісної компетенції професій сфери «людина – людина».

Емпатія як механізм формування міжособистісних відносин сприяє їх розвитку і стабілізує, дозволяє надавати підтримку партнерові не лише у звичайних, але й у важких, екстремальних умовах, коли він особливо її потребує.

Здебільшого емпатія досліджується як професійно важлива якість представників професій допомагаючого типу, зокрема таких, як психотерапевти, практичні психологи, медики, викладачі закладів вищої освіти та вчителі, соціальні працівники. Науковці-психологи вивчають емпатію як поведінковий компонент емпатійної взаємодії (Л. Джрнзаян, В. Киричок, Н. Сарджвеладзе, Є. Шовкомуд). Також розглядають емпатію як мотив альтруїстичної поведінки, спрямованої на надання допомоги (Дж. Аронфрід, К. Бетсон, Дж. Кок, К. Мак-

Девіс, М. Обозов, П. Симонов), проте відсутні дослідження емпатії рятувальників як найяскравіших представників цієї категорії професій.

Емпатію представників допомагаючих професій можна досліджувати за двома напрямками: емпатія як фактор успішного здійснення професійної діяльності та емпатія як мотиваційний фактор вибору професії.

Розглядаючи діяльність рятувальників, можемо сказати, що успіх у виконанні службового обов'язку залежить не лише від знань, умінь і навичок, отриманих на університетській лаві. Оскільки рятувальники свідомо йдуть на ризик, виконуючи свій професійний обов'язок, то важливими також будуть мотиваційний компонент, моральні, вольові й особистісні якості особистості.

Важливого значення у системі підготовки фахівців із пожежної безпеки набуває поєднання цілого комплексу заходів: теоретико-практичної підготовки, максимальне наближення процесу навчання до умов діяльності в особливих умовах із використанням різних форм і методів навчання, а також розвиток якостей і властивостей особистості, які сприятимуть ефективному вирішенню професійних завдань.

Так, В. Шадріков наголошує на тому, що «найбільш ефективний спосіб розвитку професійно важливих якостей полягає у виконанні спеціальних вправ до початку професійної діяльності та на окремих діях, заснованих на основі майбутньої діяльності» [2, с. 168]. А. Штейнмец пропонує формувати емпатію у студентів засобами психологічних дисциплін [3, с. 82].

І. Вачков вказує на те, що групова форма роботи стосується змін у сфері соціально-психологічної компетентності, вміння орієнтуватися в соціальних ситуаціях, розуміти інших людей, вибирати та реалізовувати адекватні форми спілкування [1, с. 71].

Сучасне суспільство вимагає наявності на ринку праці компетентних спеціалістів, які не лише мають певний запас відповідних знань і умінь, а й необхідні для професійної діяльності особистісні якості. Підготовка таких спеціалістів є основним завданням вищих закладів освіти. Сьогодні значна увага приділяється інтерактивним методам навчання, які, на відміну від традиційних методів, сприяють переорієнтації з процесу навчання на результат, зі знань на вміння. Слід зауважити, що традиційна форма передачі знань сама по собі не є чимось негативним, проте за наявності у сучасному світі швидких змін і безперервного старіння знань традиційні форми навчання можуть бути успішними лише при застосуванні їх разом із новітніми освітніми технологіями.

Останнім часом більше уваги приділяється впровадженню тренінгів у процес підготовки студентів закладів вищої освіти. Це зумовлено тим, що тренінг, на відміну від традиційних форм передачі знань та формування умінь і якостей, передбачає високу інтенсивність, мотивацію та відповідальність студентів, використання інтерактивних методів навчання й орієнтацію на розвиток навиків і компетенцій. Тренінг і традиційні форми навчання мають суттєві відмінності. Традиційне навчання більше орієнтоване на правильну відповідь і за своєю сутністю є формою передавання інформації та засвоєння знань. Натомість тренінг, перш за все, орієнтований на запитання та пошук. На відміну від традиційних, тренінгові форми навчання ініціалізують весь потенціал людини: рівень та обсяг видів компетенцій, які мають місце в професійній діяльності (профе-

сійні, аналітичні, системні, комунікативні та інші), самостійність, здатність до прийняття рішень, до взаємодії тощо.

Питанням розробки, впровадження й оцінювання тренінгів приділяється значна увага в роботах закордонних і вітчизняних вчених, зокрема таких, як Д. Люїс, Д. Маккей, К. Торн, Д. Киркпатрик, К. Фопель, М. Афанасьєв, І. Гонтарева, Д. Тишенко, В. Беспалько, І. Венщикова, Л. Кроль, К. Михайлова, Є. Морозова, В. Пузіков, І. Вачков та ін.

Соціально-психологічний тренінг включає в себе сукупність активних методів навчання та передбачає групову форму роботи. Ефективність і практична значущість групової роботи для формування і розвитку особистісних та професійно важливих якостей майбутнього фахівця має певні переваги, а саме: тренінгові заняття дозволяють відобразити систему взаємозв'язків із реального життя учасників тренінгу, тому, виконуючи певну вправу, учасники мають можливість побачити і проаналізувати особливості спілкування та поведінки інших людей, а також самих себе; у ході групової роботи учасники ідентифікують себе з іншими, приймають на себе роль іншої людини, що сприяє покращенню її розуміння, отримуючи зворотній зв'язок від інших учасників тренінгу, виникає емоційний зв'язок і розвивається здатність до співпереживання; групова робота (групові дискусії) є ефективною для особистісних змін, оскільки учасники тренінгу діляться емоціями, думками та досвідом, а це сприяє виробленню нових форм поведінки.

Групові дискусії сприяють розвитку емпатії, за допомогою активних технік соціальної взаємодії позитивно змінюють ставлення учасників один до одного. Під час проведення групових дискусій відбувається обговорення актуальних проблем, коли учасники висловлюють власні запитання й аналізують ідеї, думки, інших учасників.

При впровадженні соціально-психологічного тренінгу формування професійної емпатії ми керувалися такими принципами:

1. Принцип партнерства і взаємодії. Цей принцип побудований на основі доброзичливості, довіри, толерантності та безоціночного сприймання інших учасників тренінгу. Даний принцип вимагає створення комфортних психологічних умов для всіх учасників тренінгу.

2. Принцип активності учасників. Оскільки тренінг – це метод активного навчання та взаємодії, від учасників вимагається залучення до всіх видів занять: рольова гра, проєктивне малювання, проблемні ситуації, психогімнастика, програвання тієї або іншої ситуації, виконання вправ.

3. Принцип наступності та послідовності. Щоб принести ефективні зміни, кожна техніка, вправа чи рольова гра повинні застосовуватися на певних етапах групової роботи.

4. Принцип творчості та дослідництва. Учасникам тренінгу необхідно дати можливість знайти і проаналізувати можливі варіанти вирішення проблеми, передбачити можливі наслідки, визначити недоліки та переваги певного варіанту. Креативне середовище у тренінгу створюється на основі проблемності та невизначеності.

5. Принцип інтеграції. Даний принцип передбачає використання знань із різних галузей, сфер і власного життєвого досвіду в роботі тренінгової групи.

Реалізація в тренінгу перелічених вище принципів сприятиме формуванню професійної емпатії, варіюванню поведінкового діапазону, динаміці розвитку групи, формуванню вмінь і навичок, необхідних для формування допомагаючої поведінки в контексті здійснення аварійно-рятувальної діяльності.

Формування професійної емпатії відбувається в певних умовах. Розглянемо їх детальніше:

1. Професійна емпатія має обов'язковий характер, тому що ненадання необхідної допомоги може нести за собою покарання у різних формах, а на формування та прояв професійної емпатії впливає не лише внутрішній мотиваційний фактор, а й зовнішні, зумовлені особливостями професійної діяльності.

2. Регулярне надання допомоги. Часто емоційне вигорання представників допомагаючих професій зводить емпатію до формального прояву.

3. Надто високий рівень дистресу. Особливі умови праці працівників допомагаючих професій часто провокують підвищення особистісного дистресу, з яким важко впоратися. У роботі рятувальників чи медиків надто висока ціна помилки, хоча часто в професійній діяльності у них виникають негативні почуття та переживання: можливість травматизації, страх смерті, суспільний осуд та інше.

З метою підвищення рівня професійної емпатії було складено й апробовано програму соціально-психологічного тренінгу. Для розробки програми ми опиралися на вже існуючі вправи, техніки, програми розвитку та соціально-психологічні тренінги розвитку емпатії зарубіжних і вітчизняних науковців О. Алпатової, М. Барни, Л. Журавльової, В. Савченко, Я. Сухенко, О. Юдіної, В. Большакова, І. Вачкова, О. Главника, Н. Самоукіної, Л. Петровської, Т. Яценко.

Програма включала в себе вправи і техніки (групова дискусія, міні-лекція, ігрові методи (ситуаційно-рольові, рольові ігри та ін.)), психомалюнки, психогімнастику (руханки), вправи-релаксації, медитації та візуалізації, вправи для сприяння міжособистісному спілкуванню, методи аутогенного тренування. Також до тренінгових занять було включено відео зі стихійних лих, катастроф, пожеж, надзвичайних та екстремальних ситуацій. Після перегляду відбувався психологічний аналіз ситуації, емоцій і переживань її учасників. Заняття розраховані на 1,5–2 години групової роботи.

Мета тренінгової програми – формування професійної емпатії майбутніх рятувальників. Відповідно до мети програми соціально-психологічного тренінгу, нами було виокремлено такі завдання: формування внутрішньої мотивації допомагаючої поведінки; підвищення рівня емпатії в цілому; розвиток навичок емпатійної поведінки й активного емпатійного слухання; визначення та розвиток найбільш оптимальних (ефективних, адекватних) видів емпатійної взаємодії; формування гуманістичної та альтруїстичної спрямованості стосовно іншої людини, що лежить в основі емпатії; актуалізація емпатійної установки розвивати здатність до аналізу й оцінки ситуації; формування навичок саморегуляції та самоконтролю в стресових ситуаціях; активізація процесів самопізнання та самоаналізу, а також розвиток навичок рефлексії; формування позитивної орієнтації безумовного прийняття себе й інших.

Результати контрольного зрізу свідчать про позитивний вплив впровадження соціально-психологічного тренінгу формування професійної емпатії майбутніх

рятувальників. Для підтвердження або спростування формувального впливу нами було проведено якісний аналіз діагностичних результатів констатувального та контрольного етапів.

На основі якісного аналізу можемо стверджувати, що в учасників формувального експерименту дуже високий рівень емпатії зріс ще на 7%. Позитивні зміни також спостерігаються на високому рівні емпатії, адже він зріс на 18%. Показники середнього рівня емпатії також збільшилися на 11%. Показники надмірної обережності знизилися на 21%. Рівень готовності до ризику підвищився на 21%. Показники готовності до ризику в залежності від ситуації залишилися без жодних змін. Надто високий рівень мотивації досягнення успіху зменшився на 3%, а низький рівень мотивації досягнення успіху – на 22%. Проте суттєво зросли високий і середній рівні мотивації досягнення успіху на 14% та 11%. Надто високий рівень мотивації уникнення невдач знизився на 11%, а помірно високий – на 6%. Проте підвищилися показники середнього та низького рівнів уникнення невдач на 3% та 14% відповідно. Також можемо говорити про тенденцію підвищення рівня просторових уявлень, зокрема високий рівень просторових уявлень зріс на 10% та середній – на 4%. Натомість зменшилися показники низького рівня просторових уявлень на 14%. Також зміни відбулися за такими показниками, як невротичність (-7%), спонтанна агресивність (-7%), дратівливість (-10%), комунікабельність (+10%), врівноваженість (14%), сором'язливість (-10%), відкритість (+17%) та емоційна лабільність (-14%).

На основі порівняльного аналізу можемо говорити про те, що впровадження соціально-психологічного тренінгу сприяло формуванню професійної емпатії у майбутніх рятувальників.

Бібліографія

1. Вачков И. В. Введение в тренинговые технологии. *Психологическое сопровождение выбора профессии* / Под ред. Л. М. Митиной. М. : Московский психолого-социальный институт, 1998. С. 66–78.
2. Шадриков В. Д. Деятельность и способности. М. : Логос, 1994. 320 с.
3. Штейнмец А. Э. Развитие эмпатии в психологической подготовке учителя. *Вопросы психологии*. М., 1983. С. 79–83.

УДК 378:005.336.2:005.573(477.82)(045)

ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ БРАТИ УЧАСТЬ У ДИСКУСІЯХ ТА ДЕБАТАХ

Ірина КОВАЛЬЧУК,
Луцький педагогічний коледж

У статті проаналізовано головні завдання формування психолого-педагогічної компетентності фахівця початкової освіти в умовах нової української школи. З'ясовано шляхи формування критичного мислення студентів під час дискусій і дебатів. Розглянуто м'які навички, які є ключовими та пріори-

тетними в сучасних освітніх системах. Наголошується на важливості формування м'яких навичок в освіті.

Ключові слова: компетентність, психологічна готовність, дискусія, дебати, м'які навички, *SOFT SKILLS*.

На сучасному етапі цивілізаційного розвитку особливої актуальності набуває проблема створення психологічних умов для формування особистості, яка має бути здатна і готова до конструктивного досягнення успішної життєдіяльності в мінливих суспільно-економічних обставинах, самостійного і свідомого вирішення складних життєвих завдань, породжених інформаційними, економічними, соціальними, політичними, культурно-релігійними процесами третього тисячоліття [2, с. 24].

Актуальне завдання сьогодення – подолання фрагментарності уявлень про людину як суб'єкта і досягнення цілісності в її пізнанні. У процесі розвитку особистості відбувається ніби згортання простору соціальних відносин у просторі особистості, своєрідна зміна розмірності великого світу в малому життєвому світі людини. Людина як «елемент» входить до різноманітних фізичних, біологічних і соціальних систем. Цей аспект системного дослідження людини виступає при вивченні її компетентності у системно-структурному ракурсі. Багатогранність, багатовимірність і неоднозначність процесу становлення компетентної особистості зумовлюється складним спектром життєдіяльності людини [1, с. 10].

Відповідно до мети нової української школи конкретизовано основні завдання формування педагогічної компетентності фахівця початкової освіти: забезпечити оволодіння технологіями самоорганізації та самоактуалізації; створити умови для становлення професійної культури фахівця; активізувати формування ключових компетенцій учителя початкових класів; формувати професійну мобільність; організувати методичну та дидактичну підтримку вчителя початкових класів; формувати соціальну активність на основі особистісних якостей і соціальних умінь особистості [4, с. 4].

Найзначущішими завданнями національних систем освіти, за компетентнісною концепцією ЮНЕСКО, визначено такі: навчитися жити разом; навчитися пізнавати; навчися робити; навчитися бути. Цими чотирма системоутворювальними освітніми цілями визначаються життєві компетентності, на формування яких повинна спрямовуватися сучасна освіта.

До найважливіших життєвих компетентностей студентів, які формує сучасна освіта, можна віднести: здатність до швидкої адаптації у мінливих життєвих ситуаціях; уміння використовувати набуті знання в навколишній дійсності; прийняття нестандартних рішень і здатність творчо мислити; комунікабельність і контактність у різних соціальних групах; уміння запобігати та виходити з будь-яких конфліктних ситуацій; цілеспрямоване використання свого потенціалу для самореалізації у професійному плані та в інтересах суспільства; здатність здобувати, переробляти інформацію, одержану з різних джерел, застосовувати її для індивідуального розвитку і самовдосконалення; бережливе ставлення до свого здоров'я як найвищої цінності; вміння планувати стратегію власного життя, орієнтуватися у системі різноманітних суперечливих і неоднозна-

чних цінностей, визначати своє життєве кредо і свій стиль життя; здатність до вибору альтернатив, які пропонує сучасне суспільство [2, с. 28].

Формування життєвих компетентностей відбувається завдяки різним формам і методам. У сучасному навчанні важливе місце приділяється дискусії.

Дискусія – це широке публічне обговорення якогось суперечливого питання. Вона є активним засобом пізнавальної діяльності, сприяє розвитку критичного мислення здобувачів освіти, дає можливість визначити власну позицію, формує навички аргументації та відстоювання своєї думки, поглиблює знання з обговорюваної проблеми. Навчитися посідати певну позицію і захищати її аргументами є потрібною навичкою життя в демократичному суспільстві. Вчитися знаходити і викладати аргументи на захист власного переконання є важливим кроком на шляху до вдумливого розгляду будь-якої проблеми і прийняття зваженого продуманого рішення з розумінням суті справи. Використовуючи метод «дискусія», здобувачі освіти одержують підтримку групи, коли вони практикуються у цих навичках критичного мислення.

Планування дискусії включає в себе виконання ряду вимог:

1. Вибрати тему для дискусії. Вона має бути сформульована проблемно, щоб підходи до її висвітлення були різновекторними.

2. Дуже важливим елементом дискусії є план. Він може пропонуватися учасникам напередодні дискусії. Здобувачі освіти, маючи такий план, можуть підготуватися до обговорення: попрацювати з літературою, довідниками, підготувати собі нотатки тощо.

3. Можна практикувати складання плану дискусії за відомою заздалегідь темою безпосередньо на початку обговорення. У такому випадку викладачеві доцільно залучити до складання плану самих учасників майбутньої дискусії.

4. Підготувати матеріал, який учасники дискусії повинні будуть прочитати вдома. У запропонованих матеріалах представити всі можливі точки зору щодо теми.

5. Скласти список запитань, які допоможуть модератору дискусії спрямовувати обговорення та привертати увагу учасників до проблеми. Щоб дискусія була відвертою, необхідно створити у групі атмосферу довіри та взаємоповаги. Тому бажано виробити правила культури ведення дискусії [3, с. 33-34].

Досвід передових країн свідчить: щоб учнівська і студентська молодь у майбутньому після завершення закладу освіти була готовою до життя, необхідно розвивати, окрім професійних, ще й інші навички, зокрема м'які [7]. До м'яких навичок відносять: критичне мислення, соціальний та емоційний інтелект, креативність, комунікація, дебатування, колаборація тощо. Ці м'які навички, або, як їх називають, *soft skills* (універсальні або функціональні компетенції, а факт володіння ними – функціональна грамотність (*functional literacy*)), потрібні кожному, аби бути повноцінним членом сучасного, інформаційного, глобального суспільства, яке характеризується величезною швидкістю змін і потужним прогресом технологій.

Звернемося до досвіду прогресивних в освіті країн. Наприклад, освіта у фінській школі, у Сінгапурі доволі практична, якщо не сказати прагматична: «голі» дисципліни не викладають – кожна навичка, кожен аспект знань прив'язують до завдань реального життя. У кожному пункті навчального плану є фактори для розвитку критичного мислення і творчого підходу, коли на одне питання може

бути кілька відповідей, і всі – правильні. Дітей не обмежують у тому, що стосується пізнання, навпаки, їм відкривають широкий горизонт, який показує все розмаїття світу. Забезпечити ефективність такого підходу в освіті зазначених країн допомагає якісна підготовка вчителів для ефективного здійснення освітнього процесу та забезпечення кожного учасника освітнього процесу всім необхідним [6].

Дещо своєрідними, але не менш практичними, водночас і прагматичними, постають вимоги в американській освіті. Так, американська освіта передбачає обов'язкове формування таких основних навичок: правильне розуміння тексту та написання зручних для розуміння текстів (навіть предмет у молодших класах так і називається – Reading and Comprehension (Читання та розуміння); вміння презентувати (перше, чого навчають в американському університеті, – виступати з промовами, де завгодно і на будь-яку тему); швидке друкування на комп'ютері зі швидкістю професійної друкарки; абсолютне табу на плагіат та списування; вміння дебатовати – логіка та повага до опонента (дебати у США – це і частина освітнього процесу, і вид позашкільної діяльності у вигляді клубів дебатів). Вважається, що всі ці навички прищеплюють повагу до іншої людини, іншої точки зору й інтелектуального продукту, який цінується не менше, а часто навіть більше, ніж матеріальні об'єкти [5]. Звичайно, не всі американці достеменно володіють всіма цими навичками. Але критична маса людей робить це достатньо добре, що дає можливість суспільству аналізувати та проговорювати різноманітні явища і зміни, уникаючи чи виправляючи крайнощі, а повага до думок та ідей сприяє прогресу.

Звертає увагу в запропонованій моделі освіти таке: розроблено набір фундаментальних навичок, серед яких критичне, креативне і системне мислення, а також комунікації, які в перший рік викладають для всіх студентів. А на наступних курсах студенти отримують оцінки не тільки з кожного предмета, а й із цих чотирьох ключових груп навичок. Це дозволяє навчати не просто фактам і алгоритмам, а й компетенціям високого рівня, доводячи їх до автоматизму. Описане навчання – надзвичайно якісна модель для університетів майбутнього.

ОЕСР (Організація економічного співробітництва та розвитку), ініціатор освітнього форуму World Education Forum, зосереджує увагу на глобальній компетентності, яка перевірятиметься в рамках PISA. Для подальшого розвитку глобалізованого суспільства важливо знати, наскільки молодь готова до нових суспільних викликів. Чи здатні учні критично ставитися до інформації, розглядати проблеми з різних кутів зору? ОЕСР хоче пересвідчитися, наскільки молоді люди, які розмовляють різними мовами та мають різне світосприйняття, зможуть взаємодіяти, бути відкритими.

Формуванню м'яких навичок сприяє використання інноваційних форм, методів і технологій роботи, таких як: онлайн-освіта (курси на освітніх платформах EdEra, Prometeys та ін.), персоніфіковане навчання (передбачає підлаштування навчання під індивідуальні потреби студента), storytelling, авторські методики, челендж, уроки в анти-кафе, «green lessons» у парку чи відтворення життєвих ситуативних діалогів у природньому середовищі, метод «перевернутий клас» та ін. Максимально якісно підійти до процесу викладання та навчання, розкрити потенціал здобувачів освіти, пробудити до знань, підлаштуватися

під індивідуальні потреби кожного, навіть застосувати прийоми НЛП – такі виклики кидає світ перед сучасними вчителями та викладачами.

Згідно з Концепцією реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа», заклади освіти мають всебічно сприяти розвитку в учнів і студентів критичного мислення, а для цього вчителі та викладачі мають володіти відповідною методикою. З метою впровадження у практику нових освітніх продуктів у сфері критичного мислення на базі Луцького педагогічного коледжу відбуваються тренінги професійного розвитку викладачів і студентів, а саме: «Методика розвитку критичного мислення учнів у викладанні різних предметів». Тренінги проводять запрошені тренери Освітньої платформи з розвитку критичного мислення, фахівці у галузі освітніх інновацій, автори посібників із критичного мислення (м. Київ).

На тренінгах викладачі та студенти коледжу мають можливість не лише поглибити свої знання у сфері навчання критичному мисленню, опрацювати структуру і методику заняття з розвитку критичного мислення, типи, види і методику застосування запитань як інструмента розвитку критичного мислення, методи критичного опрацювання інформації, але, що дуже цінно, пройти практикум із використання інтерактивних методів навчання та формувати у себе необхідні вміння і навички.

Вагомим є залучення викладачів і студентів до участі у науково-практичних конференціях у коледжі, зокрема у практичних блоках із розвитку навичок критичного мислення. Традиційно перший – теоретичний – блок конференції передбачає заслуховування й обговорення доповідей. Другий блок – практичний – це майстер-класи з розвитку критичного мислення на різних предметах, медіа грамотності тощо.

У коледжі функціонує дебатно-дискусійний клуб «Верітас», учасники якого опановують мистецтво публічних виступів, ведення дискусій, вчать критично мислити, вільно висловлювати свою думку, як цього вимагає нова українська школа. Викладачі та студенти Луцького педагогічного коледжу дбають про підвищення свого професійного рівня та беруть активну участь у реформуванні сучасної освіти і творенні нової української школи.

Отже, формування компетентності брати участь у дискусіях і дебатах завжди необхідні людині будь-якого віку та професії. Це захищає особу від зарозумілості, робить готовою до діалогу, дозволяє їй із повагою ставитися до іншого погляду й іншої позиції, формує толерантність і потребу рухатися шляхом знань і пошуком істини.

Бібліографія

1. Атаманчук Л. А. Формування життєвих компетентностей особистості у процесі підготовки молодших спеціалістів. Впровадження компетентнісного підходу у процесі підготовки майбутніх фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «молодший спеціаліст». Зб. наук. пр. : Матеріали Міжвузівської науково-практичної конференції / С. І. Михайлов та ін. Ірпінь, 2018. С. 10–14.
2. Навозняк Л. М. Формування життєвих компетентностей студентів коледжу в процесі вивчення філософії. Впровадження компетентнісного підходу у процесі підготовки майбутніх фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «молодший спеціаліст». Зб. наук. пр. : Матеріали Міжвузівської науково-практичної конференції / С. І. Михайлов та ін. Ірпінь, 2018. С. 24–30.

3. Навчаємо мислити критично: посіб. для вчит. / автори-уклад. О. І. Пометун, І. М. Сущенко. Дніпропетровськ: ЛПА, 2016. 144 с.
4. Професійна компетентність вчителя початкових класів: навчально-методичний посібник для вчителів / автори-упоряд. : В. Є. Берека, А. В. Галас. Харків : Ранок, 2018. 496 с.
5. П'ять необхідних кожному навичок, які дає американська освіта. URL: <https://ukrainian.voanews.com/a/western-education-5-principles>.
6. Система освіти Сінгапуру рік у рік посідає перші місця у світових рейтингах. У чому ж секрет цієї школи? URL : <https://innovationhouse.org/statti/ydealnaia-systema-obrazovaniya-chemu-uchat-v-shkolakh-synhapura/> (дата звернення: 03.11.2018).
7. Чого має навчати сучасна освіта: дискусія на World Education Forum. URL: <https://osvitoria.media/experience/chomu-maye-vchyty-suchasna-osvita-dyskusiya>.

УДК 378.015.3:005.32:37.091.212.3 (477.82) (045)

МОТИВАЦІЯ СТУДЕНТІВ ЯК ВАЖЛИВА УМОВА УСПІШНОГО НАВЧАННЯ

**Марія КОЗИГОРА,
Луцький педагогічний коледж**

Проблема мотивації – одна з ключових проблем психології. Фактично жодна з психологічних теорій не може обійти питання спонук до активності, тобто мотивів. А мотивація навчальної діяльності посідає особливе місце у структурі мотивації. Якщо розглядати навчання як процес набуття індивідуального досвіду, то стає зрозумілим, що саме мотиви навчання – перші в структурі мотивів людини і багато в чому зумовлюють всю її активність.

Ключові слова: мотивація, студент, заклад вищої освіти, потреба, навчальна діяльність, внутрішні мотиви.

Останніми роками в психологічній науковій літературі питанням мотивації діяльності приділяється особлива увага. Це не випадково, оскільки питання про мотиви – це по суті питання про якість навчальної діяльності. Переважання зовнішніх, утилітарних мотивів веде до того, що учіння набуває формального характеру, відсутній творчий підхід, самостійна постановка цілей навчання.

Значний внесок у проблему мотивації внесли етологи К. Лоренц (Австрія), Н. Тінберген (Нідерланди), К. фон Фріш (Німеччина).

Значне місце питання мотивації займає у психоаналізі З. Фрейда (Австрія) та неофрейдистів Е. Фромма (Німеччина – США), К. Хорні (Німеччина – США), теорії К. Левіна (Німеччина – США), працях Г. Олпорта (США). Ґрунтовно займався проблемами потреб Г. Мюррей (США). Відому класифікацію потреб запропонував А. Маслоу (США).

Формування повноцінної особистості студента має важливе практичне значення. Це підкреслюється науковими працями низкою авторів. Формування особистості людини відбувається упродовж усього її життя, а саме у вищій школі закладаються основні особисті якості фахівця, у подальшій професійній діяльності відбувається подальше удосконалення як особистості. До числа найважливіших якостей особистості сучасного фахівця можна віднести ініціативу та відповідальність, спрямованість до новаторських рішень, потребу в постійному оновленні своїх знань.

У процесі навчання студент зіштовхується з низкою проблем, психолого-педагогічний аспект яких пов'язаний із пристосуванням до нової дидактичної ситуації, принципово відмінної від шкільних форм і методів організації навчального процесу. Ця новизна та пов'язані з нею труднощі створюють свого роду дидактичний бар'єр, який повинен бути подоланий. Структура мотивів студента, сформована у час навчання, стає стержнем особистості майбутнього фахівця. Отже, розвиток позитивних навчальних мотивів – невід'ємна складова частина виховання особистості студента.

Успіх у будь-якій діяльності залежить не лише від здібностей і знань, а й від мотивації (тобто від прагнення самостверджуватись, досягати високих результатів, наслідувати кумирів тощо). Чим вищий рівень мотивації, тим більше чинників (мотивів) спонукають людину до діяльності, тим більше зусиль вона схильна докладати.

Високомотивовані індивіди більше працюють і, як правило, досягають кращих результатів у діяльності. Часто трапляється так, що менш здібний, але більш мотивований учень (спортсмен, працівник) досягає кращих успіхів у діяльності, ніж його обдарований товариш (колега). Це й не дивно, оскільки людина з високим рівнем мотивації багато працює і досягає кращих результатів [2, с. 238].

Мотивація – це один із найважливіших факторів (поряд зі здібностями, знаннями, навичками), який забезпечує успіх у діяльності. Стадії формування мотиву та їх зміст залежать від стимулів, під впливом яких починається формування мотиву: фізичних – зовнішніх (подразники, сигнали), внутрішніх (дефіцит чогось в організмі); соціальних (прохання, вимога, наказ, спонукання).

Перша стадія – прийняття стимулу, формування потреби та первинного (абстрактного) мотиву.

Друга стадія – пошукова активність (внутрішня та зовнішня), пов'язана з вибором можливих засобів задоволення потреби в даних умовах. Внутрішня пошукова активність пов'язана з вибором конкретних предметів і умов їх досягнення.

Третя стадія – вибір конкретної мети та формування наміру її досягти. Після розгляду різних варіантів задоволення потреб людина повинна на чомусь зупинитися, вибрати конкретну мету та шляхи її досягнення. Отже, на третій стадії завершується формування конкретного мотиву, тобто перетворення стимулу в свідоме, навмисне збудження до дії, вчинку в намір досягти поставленої мети.

Загальне системне представлення мотиваційної сфери людини дозволяє дослідникам класифікувати мотиви. Як відомо, в загальній психології види мотивів (мотивації) поведінки (діяльності) розмежовуються за різними підставами, наприклад, залежно від: характеру участі в діяльності (за А. Н. Леонтьєвим); часу (протяжності) зумовлення діяльності (за Б. Ф. Ломовим); соціальної значущості (за П. М. Якобсоном); включеності в саму діяльність (за Л. І. Божович); видів діяльності, наприклад, навчальної діяльності та ін.

Як класифікаційні основи можуть розглядатися і схеми Х. Мюррея, М. Аргайла, А. Маслоу та ін. П. М. Якобсон розмежував мотиви за характером спілкування (ділові, емоційні). Продовжуючи цю лінію дослідження, соціальні потреби, визначальну інтеграцію і спілкування, за А. Н. Леонтьєвим, можна

розділити на три основні типи, орієнтовані на: об'єкт або мету взаємодії; інтереси самого комунікатора; інтереси іншої людини або суспільства в цілому.

Як приклад вияву першої групи потреб (мотивів) вчений приводить виступ члена виробничої групи перед товаришами, спрямований на зміну її виробничої діяльності. Потреби, мотиви власне соціального плану пов'язані «з інтересами і цілями суспільства в цілому» [4, с. 11].

Однією з проблем оптимізації навчально-пізнавальної діяльності студентів є вивчення питань, пов'язаних із мотивацією учіння. Це визначається тим, що в системі «повчальний – навчальний» студент є не тільки об'єктом управління цієї системи, але і суб'єктом діяльності, до аналізу навчальної діяльності якого у закладі вищої освіти не можна підходити односторонньо, звертаючи увагу лише на «технологію» освітнього процесу, не враховуючи мотивацію. Як показують соціально-психологічні дослідження, мотивація навчальної діяльності неоднорідна, вона залежить від безлічі чинників: індивідуальних особливостей студентів, характеру найближчої референтної групи, рівня розвитку студентського колективу тощо. З іншого боку, мотивація поведінки людини, виступаючи як психічне явище, завжди є віддзеркаленням поглядів, ціннісних орієнтацій, установок того соціального шару (групи, спільності), представником якого є особа.

Пізнавальна мотивація, як і будь-який інший її вид, системна, характеризується спрямованістю, стійкістю і динамічністю. Так, у роботах Л. І. Божович і її співробітників на матеріалі дослідження навчальної діяльності учнів наголошувалося, що вона спонукає ієрархією мотивів, у якій домінуючими можуть бути або внутрішні мотиви, пов'язані зі змістом цієї діяльності та її виконанням, або широкі соціальні мотиви, пов'язані з потребою дитини зайняти певну позицію в системі суспільних відносин. При цьому з віком відбувається розвиток співвідношення взаємодіючих потреб і мотивів, зміна провідних домінуючих потреб і своєрідна їх ієрархізація [1, с. 229].

Навчальна діяльність мотивується, перш за все, внутрішнім мотивом, коли пізнавальна потреба «зустрічається» з предметом діяльності – виробленням узагальненого способу дії – і «опредмечується» в ньому, водночас дуже різними зовнішніми мотивами: самоствердження, престижності, необхідності, досягнення та ін.

Істотний, але неоднозначний вплив на навчання надає потреба у спілкуванні та домінуванні. Проте для самої діяльності особливо важливі мотиви інтелектуально-пізнавального плану. Мотиви інтелектуального плану усвідомлювані, зрозумілі, реально діють. Вони усвідомлюються людиною як жадання знань, необхідність (потреба) в їх привласненні, прагнення до розширення кругозору, поглиблення, систематизації знань. Це саме та група мотивів, яка співвідноситься зі специфічно людською діяльністю, пізнавальною, інтелектуальною потребою, що характеризується, за Л. І. Божович, позитивним емоційним тоном і ненаситністю. Керуючись подібними мотивами, не зважаючи на втому, час, протистоячи іншим спонукам та іншим відволікаючим чинникам, студент наполегливо і захоплено працює над навчальним матеріалом, над вирішенням навчального завдання. Тут важливий висновок був отриманий Ю. М. Орловим: «найбільший вплив на академічні успіхи надає пізнавальна потреба у поєднанні з високою потребою в досягненнях» [3, с. 224].

Встановлено також надзвичайно важливе для організації навчальної діяльності положення про можливість і продуктивність формування мотивації через цілеспрямованість навчальної діяльності. У підлітків може бути сформований особистісно значущий змістовий мотив. Цей процес реалізується в послідовності становлення його характеристик.

Спочатку навчально-пізнавальний мотив починає діяти, потім стає домінуючим і набуває самостійності та лише після усвідомлюється, тобто першою умовою є організація, становлення самої навчальної діяльності. При цьому сама дієвість мотивації краще сформована при напрямі на способи, ніж на «результат» діяльності. Водночас вона по-різному проявляється для різних вікових груп залежно від характеру навчальної ситуації та контролю викладача.

Навчальна мотивація як особливий вид мотивації характеризується складною структурою, однією з форм якої є структура внутрішньої (на процес і результат) і зовнішньої (нагорода, уникнення) мотивації. Істотні такі характеристики навчальної мотивації, як її стійкість, зв'язок із рівнем інтелектуального розвитку і характером навчальної діяльності.

Психологічне вивчення мотивації та її формування – це дві сторони одного і того ж процесу виховання мотиваційної сфери цілісності особистості студента. Вивчення пізнавальної мотивації необхідне для виявлення реального рівня і можливих перспектив, а також зони її найближчого впливу на розвиток кожного студента.

Шляхи становлення й особливості мотивації для кожного студента індивідуальні та неповторні. Завдання полягає в тому, щоб, спираючись на загальний підхід, виявити, якими складними, іноді суперечливими шляхами відбувається становлення професійної мотивації студента.

Бібліографія

1. Божович Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка: изучение мотивации детей и подростков. М. : Педагогика, 1972. 352 с.
2. Канюк С. С. Психологія мотивації : навч. посіб. К. : Либідь, 2002. 304 с.
3. Климчук В. О. Дослідження особливостей розвитку внутрішньої мотивації студентів у навчальній діяльності. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова*. К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. № 1 (25). С. 222–232.
4. Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. М. : Просвещение, 1969. 317 с.

УДК 17.022:37.011.051

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ КОНТЕКСТ КАТЕГОРІЇ «МОРАЛЬНА КУЛЬТУРА ВЧИТЕЛЯ»

Катерина ЛАТИШЕВСЬКА,

Львівський державний університет безпеки життєдіяльності

У статті на психолого-педагогічних засадах аналізується поняття «моральна культура» особистості вчителя. В основу аналізу покладаються два родові поняття: «мораль» і «культура» у їх діалектичному взаємозв'язку. Доводиться, що поняття «моральна культура» є інтегрованим поняттям, яке віддзеркалює реальні процеси почуттєвої, інтелектуальної та вольової сфер лю-

дини. З'ясовується роль і місце моральної культури у процесі духовного становлення і розвитку особистості. Наголошується на застосуванні інноваційних технологій формування моральної культури у закладах вищої освіти України.

Ключові поняття: мораль, культура, моральна культура, особистість, вчитель, свідомість.

Гуманітарна парадигма розвитку суспільства, яку обрала українська еліта, її кращі та найсвідоміші представники, на наш погляд, є єдино правильним орієнтиром особистісного і суспільного розвитку України шляхом входження її в європейський цивілізований і глобалізований світ. Провідним елементом цієї парадигми є моральна культура особистості, зокрема особистості вчителя, який покликаний формувати у молодого покоління науково-світоглядні, морально-естетичні, духовно-культурологічні засади їх світосприймання, світорозуміння й очікування на цій основі адекватної поведінки, вчинків, діяльності особистості учня. Звернемося спочатку до аналізу таких родових понять, якими є «мораль» і «культура».

Вивчення значного масиву джерел з науки етики [1; 4; 5; 6; 11] засвідчує, що поняття «мораль» традиційно трактується вченими як сфера (спосіб) нормативної регуляції діяльності людини в суспільстві, особлива форма суспільної свідомості та вид суспільних відносин. З такого розуміння випливає, що головною в моралі є її регулятивна функція. Безумовно, заперечувати цій думці важко, натомість зазначимо, що мораль здійснює багато інших функцій: світоглядну, аксіологічну, гносеологічну, виховну та інші, отже, на нашу думку, не можна обмежуватися лише регулятивною функцією. З іншого боку, мораль є формою не лише суспільної, а й особистісної свідомості та самосвідомості (саморефлексії).

Сучасне розуміння сутності та змісту моралі зустрічаємо у працях відомих етиків: Л. Архангельського, М. Горлача, А. Гусейнова, І. Кона, В. Кременя, В. Малахова та ін. Так, В. Малахов пише: «... мораль постає як такий практично-оцінний спосіб ставлення людини до дійсності, котрий регулює поведінку людей із точки зору принципового протиставлення добра і зла» [5, с. 21]. Отже, сутність моралі філософ, передусім, вбачає у суперечливій єдності добра і зла. Для автора такий підхід є найістотнішим, хоча ним він не обмежує «моральне поле» власних міркувань.

Провідні психологи сучасності (І. Бех, С. Головін, С. Максименко, В. Рибалка, М. Савчин, Е. Фромм, Н. Чепелева, Т. Яценко та ін.) обстоюють думку, згідно з якою мораль є складовою психологічної структури особистості, забезпечує ціннісну оцінку явищ, предметів, процесів у неусвідомлений для індивіда спосіб. З цієї позиції доводиться, що мораль притаманна кожному, натомість вона є глибоко персоналізованою. «Словник психолога-практика» трактує зміст поняття «мораль» у двох головних аспектах: автономному і гетерономному. Перший аспект акцентує на правилах, нормах, принципах, які встановлюються та змінюються особистістю; згідно другого аспекту – постулюється думка про те, що правила, моральні вимоги, норми, які особистість вважає необхідними, обов'язковими для виконання, носять імперативний характер і встановлюються іншими людьми, спільнотами, соціумом [8, с. 77]. Отже, у такому під-

ході в понятті «мораль» вирізняються два діалектично взаємопов'язані підходи: об'єктивний (колективістський) і суб'єктивний (індивідуальний).

Відомий український психолог І. Бех визначає сутність поняття «мораль» практично у такому ж ключі. Він пише: «мораль – це форма суспільної свідомості двох сфер – світу людей і світу речей» [1, с. 8]. Отже, згідно з поглядами вченого, мораль здатна функціонувати і в якості суб'єкта, і в якості об'єкта дійсності.

У педагогічній думці поняття «мораль», зазвичай, трактується як система ідей, норм, правил, законів, які спрямовані на утвердження гуманних, людських взаємин між людьми, їх добротворчість і добродію (Г. Васянович, А. Кузьмінський, Л. Москальова, М. Фіцула, Л. Хоружа, М. Ярмаченко та ін.). Таке розуміння сутності поняття «мораль» знайшло своє місце у «Педагогічному словнику» за редакцією академіка С. Гончаренка. Вчений акцентує на тому, що норми і принципи моралі, моральні ідеали, почуття становлять систему моралі, яка визначає життєву позицію певної соціальної спільності чи індивіда, орієнтує їх у світі цінностей [3, с. 216].

Змістовну основу моральної культури становить також родове поняття «культура». Аналіз значної кількості джерел, які присвячені з'ясуванню сутності та змісту культури засвідчує неоднозначність підходів авторів щодо її витоків, закономірностей розвитку, функцій, цінностей тощо. Нині вчені наводять понад 500 різних визначень поняття «культура». Відомий польський педагог і психолог В. Оконь не без іронії зазначав, що «... визначень культури існує стільки, скільки авторів про неї пишуть» [6, с. 103]. Безумовно, що аналізувати кожне з таких понять немає можливості та сенсу, а тому, на нашу думку, доцільним є виявлення найусталеніших підходів щодо змістової характеристики поняття «культура». Одним із таких підходів є акцентуація на тому, що культура є особливим буттям людини і соціуму. Очевидно, що таке розуміння підкреслює її онтологічний аспект, воно формувалося ще в античні часи (Сократ, Платон, Аристотель), піддавалося критиці в епоху Середньовіччя (Августин Блаженний, Северин Боецій, Тома Аквінський та ін.), врешті-решт, саме поняття «культура» викристалізувалося лише у XVIII ст. Вважаємо, що це зовсім не випадково, оскільки саме в цей час динамічно змінювалося буття людини в соціумі, нових обрисів набували духовні цінності, ламалися стереотипи суспільних відносин. Про цю ситуацію досить переконливо писав видатний психолог С. Франк. Він зазначав: «У XVIII ст. переважає уявлення про суспільство як неприродний результат «суспільного договору», свідомої угоди між окремими людьми» [10, с. 38]. Особливо ґрунтовно цю ідею обстоювали Т. Гоббс, Д. Дідро, Ж.-Ж. Руссо та інші французькі просвітителі. Вони вважали, що саме культура визначає смисл буття людини, вона уможлиблює гідне співіснування людей у соціумі, отже, панує ідея соціального універсалізму, згідно з якою буття людства – це єдина Людина, її культура («живий атом»).

Онтологічний підхід щодо аналізу сутності та змісту культури застосовували й інші філософи: М. Бердяєв, Г. Гегель, М. Данилевський, Г. Сковорода, В. Соловйов, П. Юркевич та ін. Так, В. Соловйов писав, що культура є основою основ розвитку особистості та всього людства, більше того, вона вводить людей в актуальне спілкування зі світом божественним. М. Гартман, Ф. Ніцше, А. Шопенгауер доводили, що в основі культури знаходиться світова воля. Виступаючи внутрішньою силою, вона спонукає особистість і все людство до культуротворчості, до влади.

Культура як вияв духовності. Одухотвоєння середовища, в якому особистість перебуває, є рефлексією її в культурі. Саме такий підхід був притаманний українським культурно-освітнім діячам, мислителям (М. Бердяєв, В. Вернадський, І. Зязюн, Леся Українка, І. Огієнко, О. Потебня, І. Франко, Т. Шевченко та ін.). Сучасні українські філософи, психологи, педагоги (В. Андрущенко, І. Бех, Г. Васянович, В. Жуковський, В. Кремень, С. Кримський, О. Отич, П. Саух, Г. Філіпчук, Г. Шевченко та ін.) аналізують взаємозв'язок культури і духовності як із погляду їх інтегральної єдності (світський аспект), так і з погляду християнської антропології, ноології, феноменології та синергетики. Згідно з їх розумінням, людство потребує оновлення духа і душі, вияву морального, психічного здоров'я. Дослідники відстоюють думку, згідно з якою бездуховність особистості та суспільства є смертю їх культури, омертвінням способу мислення та дії. У цьому аспекті надзвичайно актуальною є думка Е. Гуссерля, який писав, що нині потрібне революціонування всієї культури, революціонування всього культуротворчого існування людства.

Важливим аспектом поняття «культура» є ототожнення його з категорією «цивілізація» (А. Тойнбі, О. Шпенглер). Зазвичай, такий підхід є емпіричним і не зовсім вартісним. Адже, якщо дефініція «цивілізація» більше віддзеркалює зовнішні ознаки особистості та соціально-культурологічні процеси, то поняття «культура» відображає глибинні, внутрішні процеси, взаємини між людьми, їхню духовну цінність. У часи глобалізації не «цивілізація» в її різноманітних формах і виявах є рушієм людського прогресу, а саме культура, оскільки, як про це сказано вище, вона володіє універсалізмом людських (гуманних) відносин, вона проникає у всі пори суспільного життя. Система культури, будучи тісно пов'язаною з такими соціальними інститутами, як мораль, освіта, наука, право та іншу, фіксує той стан, за яким духовність стає істинним феноменом і рушієм розвитку особистості та суспільства. Крім того, культура разом із духовністю об'єднує цей розбалансований світ, окреслює гуманістичні можливості його розвитку. Що ж стосується безпосередньо освітньої сфери, то культурологічна, гуманітарна парадигма, на думку П. Сауха, має вирішити три головні блоки проблем: «Перший блок пов'язаний із розбалансованістю навчально-виховного процесу і нагальною проблемою його гармонізації ... Другий блок пов'язаний із розширенням і забезпеченням світоглядної складової освіти ... Третій, але не менш важливий блок проблем, пов'язаний із найістотнішим фундаментом реконструкції змісту освіти – переходом від школи знань до школи розуміння» [7, с. 77–86]. Безумовно, що пошуки розв'язання цих проблем мають відбуватися на шляху урахування їх триєдності, а також урахування інших болючих проблем, пов'язаних зі статусом учителя (викладача), його свободою і матеріальним забезпеченням; конкурсним відбором студентів; посиленням ролі громадських організацій на процес управління освітою тощо.

Актуальними нині залишаються питання аналізу культури й комунікації, діалогу культур, культурно-освітнього простору і т. ін. Але це дещо виходить за рамки нашого дослідження. Натомість надто важливими для нашого аналізу є поняття «моральна культура особистості» у його тісному взаємозв'язку із поняттям «моральна культура особистості вчителя».

Вивчення значної низки першоджерел засвідчує, що проблемі моральної культури вчені приділяють достатньо велику увагу. Зокрема такі вчені, як В. Андрущенко, І. Бех, Г. Васянович, Л. Волченко, Н. Заячківська, І. Красноштан, В. Кремень, Н. Олексієнко, М. Пащенко, В. Сухомлинський, Т. Чмут, Г. Чайка та інші, характеризують моральну культуру з двох різних позицій: а) як окремо взяту культуру; б) як складову загальної культури. На нашу думку, кожен підхід у науці має право на існування, оскільки тим чи іншим чином відображає зміст цього складного інтегративного явища. Натомість нам більше імпонує визначення, сформульоване Г. Васянович. Вчений пише, що «... моральна культура педагога становить систему моральних знань і переконань, почуттів і навичок, норм і відносин, інтересів і потреб, культурно-морального досвіду і безпосередньої поведінки, що спрямована на самовдосконалення, навчання і виховання особистості» [2, с. 21].

Як доведено вище, поняття «моральна культура» є інтегративним і корелюється із поняттям «моральна культура особистості». Видатний український педагог В. Сухомлинський, формулюючи своє бачення сутності та змісту моральної культури особистості вчителя, писав: «Моральна культура людини характеризується тим, що переконання стають у її житті самостійною духовною силою, яка спонукає до нових моральних вчинків. Становлення цієї самостійності залежить від того, чим наповнене життя колективу й особисте життя кожного вихованця. Один день, одна година, в яку людина виявила силу духу, можуть зіграти в її бутті значнішу роль, ніж роки життя, в які вона себе не виявила. Завдання школи – добитися того, щоб переконання якомога раніше стали самостійною духовною силою її вихованців» [9, с. 125].

Отже, підсумовуючи, зазначимо, що моральна культура майбутнього учителя – це інтегративна категорія, яка віддзеркалює його духовний світ і є потужною спонукальною силою розвитку вихованців, їх самовдосконалення і самореалізації.

Бібліографія

1. Бех І. Психологические основы нравственного развития личности: Автореф. дис. д-ра психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая психология». К.: 1992. 43 с.
2. Васянович Г. П. Педагогічна етика: Навчальний посібник. *Вибрані твори*: У 7 т. Т. 3. Львів: Норма, 2015. 420 с.
3. Гончаренко С. У. Мораль. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. С. 216.
4. Дробницький О. Г. Мораль. *Філософсько-енциклопедический словарь* / Гл. редакция: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. М. : Сов. энциклопедия, 1983. С. 387.
5. Малахов В. А. Етика: Курс лекцій : Навчальний посібник. 4-те вид. Либідь, 2002. 384 с.
6. Оконь В. Введение в общую дидактику. М. : Высш. шк., 1990. 382 с.
7. Саух П. Від розбалансованості до синергії освітнього процесу: проблеми і перспективи. *Горизонт духовності виховання*: колективна монографія / The Horizon of Spirituality of Edukation: collective monograph. Уклали й підготували Й. Кевішас, О. Отич. Вільнюс: Zuvėdra, 2019. С. 74–91.
8. Словарь психолога-практика / Сост. С. Ю. Головин. 2-е изд., перераб. и доп. Мн. : Харвест, 2003. 976 с.
9. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості. *Вибрані твори*. В 5-ти т. Т. 1. К. : «Рад. школа», 1976. С. 55–20.
10. Франк С. Л. Духовные основы общества. М. : Республика, 1992. 511 с.

11. Швейцер А. Культура и этика / Пер. с нем. Н. А. Захарченко и Г. В. Колшанского ; общ. ред. и предисл. В. А. Карпушина. М. : Изд-во «Прогресс», 1973. 340 с.

УДК 371.13:37.037

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ГАЛУЗІ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ТА СПОРТУ

***Тетяна МАТВІЙЧУК, Валерій СОЛОВЙОВ, Наталія СТЕПАНЧЕНКО,
Львівський державний університет фізичної культури імені Івана Боберського***

Дана робота присвячена проблемі вдосконалення професійної підготовки фахівців галузі фізичної культури та спорту під час навчання у ЗВО. Сучасне освітнє середовище вимагає використання технологій ігрового моделювання для створення психологічно комфортного середовища. У структурі освітньої діяльності педагогічного працівника технологія навчання із застосуванням ігрового моделювання є важливою стратегією, яка виражається у формуванні індивідуального стилю та педагогічної техніки.

Ключові слова: професійна підготовка, професійні компетентності, ігрове моделювання, студент, фахівець галузі фізичної культури і спорту.

Творча спадщина і наукова діяльність талановитого українського психолога і громадського діяча, професора Ярослава Івановича Цурковського є вагомим науково-технічним доробком культурно-гуманістичної психології. У розвитку сучасного українського суспільства важлива роль відводиться підготовці кадрів шляхом удосконалення завдань профорієнтації молоді на управління як на важливу сферу професійної самореалізації. На думку сучасних науковців, варто звернутися до практичних результатів і наукових досягнень Я. І. Цурковського, продовжити експериментальні дослідження з питань психологічної контрольності та регулювання професійної освіти молоді, які тривалий час здійснювалися під його науковим керівництвом.

Удосконалення освітньої парадигми веде до зміни статусу фізичної культури як гуманітарного навчального предмету, зумовлює потребу оновлення змісту фізкультурної освіти, істотно змінює погляд на професійно-особистісний рівень педагога, вимагаючи переосмислення і перебудови характеру його професійної діяльності. Серед актуальних проблем сучасної професійної фізкультурної освіти на перший план виходить завдання її модернізації, зокрема посилення гуманістичної спрямованості педагогічної діяльності вчителя, який покликаний вибудувати свою діяльність на ціннісно-сміслових засадах, володіти високою професійно-особистісною компетентністю. Проте на практиці існує низка труднощів, пов'язаних, передусім, із неопрацьованістю теоретичних і методичних підходів до становлення та функціонування компетентнісної моделі вищої освіти в галузі фізичної культури як педагогічної системи, орієнтованої на соціальне замовлення особистості, суспільства і держави. Інноваційні напрями, пов'язані з оновленням професійної підготовки фахівців у галузі фізичної куль-

тури і спорту на гуманістичній, ціннісно-смісловій, особистісно орієнтованій основі, не знайшли відображення в науково-методичних засадах підвищення кваліфікації, спрямованих на вдосконалення професійної компетентності фахівця галузі фізичної культури і спорту. Сучасна освітня практика в галузі фізичної культури не повною мірою виправдовує соціальні й особистісні очікування [4, с. 65].

В умовах модернізації професійної освіти виникає необхідність переходу фізкультурної освіти від парадигми формування особистості із заданими властивостями до особистісно орієнтованого процесу, націленого на створення умов, які відповідають потребам особистості, її саморозвитку і самовдосконалення. Зміст фізкультурної освіти орієнтується вже на засвоєння не лише предметних, а й надпредметних особистісно-ціннісних, соціальних, комунікативних, гностичних, проєктувальних, інформаційних тощо компетентностей. При цьому зростають вимоги до рівня підготовки самого фахівця галузі фізичної культури і спорту, якому необхідно успішно вирішувати педагогічні завдання, виявляючи повноту та дієвість особистісних і професійних властивостей, активність педагогічного мислення і володіння цілісною системою професійних умінь, що характеризує високий рівень його професійної компетентності [3, с. 73].

Професійна компетентність фахівця галузі фізичної культури і спорту є системною характеристикою його особистості, яка визначає цілісність його знань, умінь, особистісних, професійно-діяльнісних якостей, які дозволяють забезпечувати ефективне вирішення професійних завдань, а також ініціювати актуалізацію і перетворення особистості учня. Зміст моделі професійної компетентності вчителя фізичної культури є системою базових груп компетенцій: індивідуально-особистісної; предметно-професійної; гностичної; комунікативно-організаторської та конструктивно-проєктувальної.

Прогностична модель формування професійної компетентності фахівця галузі фізичної культури і спорту містить два базові організаційно-діяльнісні структурні компоненти: організаційно-педагогічне забезпечення процесу формування професійної компетентності, системна якість якого визначається наявністю етапів і модулів взаємодії суб'єктів освітнього процесу; діяльність студентів у контексті організації навчального процесу, представлена основними змістовими лініями: ціннісно-сміисловою, наочно-змістовою (особистісно-діяльнісною) і проєктно-технологічною. Інноваційні педагогічні технології, які реалізують ідеї гуманістичного і компетентнісного підходів, розвивають ціннісні та професійно-сміслові складові суб'єктів навчального процесу: педагогічне проєктування; моделювання; модульне навчання; метод навчального проєкту з використанням інноваційних інформаційних технологій. Система діагностичних засобів і методик визначення ефективності навчального процесу в контексті формування професійної компетентності майбутніх вчителів фізичної культури включає: анкетування, спостереження, психологічне і дидактичне тестування [4, с. 67].

Структура професійної компетентності майбутнього спортивного педагога може бути розкрита через педагогічні уміння, котрі він набуває, а уміння розкриваються через сукупність дій, заснованих на теоретичних знаннях і спрямо-

ваних на вирішення педагогічних завдань. Тільки такий освітній процес, який скерований на досягнення особистістю стану, при якому реалізуються її індивідуальні та соціальні процеси з самореалізацією студента, може формувати його як суб'єкта фізичної культури [5, с. 101].

Професійно-педагогічні знання не зникають зі структури освіченості, а виконують в ній підлеглу, орієнтовну роль. Це зумовлено, перш за все, тим, що звичайні знання призначені для запам'ятовування або відтворення, в кращому випадку – для отримання інших знань логічним або емпіричним шляхом, не можуть бути критерієм компетентності спортивного педагога. Тому необхідно використовувати активні методи навчання: проектний; творчо-проблемний; метод зворотного зв'язку; дослідження рольових моделей, тощо [1, с. 81].

Ситуація, що склалася у фізкультурній освіті, потребує вирішення ряду основних суперечностей, які характеризуються: необхідністю підвищення рівня освіченості студентів у гуманітарному просторі фізичної культури і готовністю до досягнення її ціннісного змісту; природою активності студентства і її проявом в освоєнні методів і способів пізнавальної та практичної діяльності в галузі фізичної культури; важливістю прояву в студента суб'єктної позиції та використанням у навчальному процесі особистісно-розвиваючих педагогічних технологій.

Найважливішою складовою частиною професійної підготовки фахівця з фізичної культури є формування педагогічних умінь і навичок. Ступінь володіння останніми значною мірою визначає професійний успіх майбутнього фахівця галузі фізичної культури і спорту і є одним із провідних критеріїв оцінки якості підготовки. Виявлення переліку найбільш значущих умінь, які, в першу чергу, необхідні студентам у період їхнього навчання, розробку ефективних методик формування цих умінь слід розглядати як основні завдання викладачів ЗВО галузі фізичної культури.

У фізичній культурі формуються і виявляються сутнісні сили суспільства, соціально-професійних груп і окремих особистостей. Необхідно виділити декілька рівнів їх аналізу: загальний – фізична культура суспільства; особистісний – фізична культура соціально-професійних груп; одиничний – фізична культура особистості [3, с. 73].

Удосконалення системи професійної освіти вчителя фізичної культури потребує визначення оптимальної пропорції психолого-педагогічної, методичної та спортивної підготовки, а також комплексу заходів щодо інтеграції знань, умінь і навичок студентів у процесі навчання. Це, передусім, стосується теоретичної та практичної складових загальнопедагогічної підготовки майбутніх вчителів, що поєднує в собі такі компоненти: фундаментальні знання з педагогіки, специфічні (професійно орієнтовані) знання й уміння та диференційовані знання й уміння залежно від спеціалізації та інтересів самих студентів. Формування професійних компетенцій майбутнього фахівця галузі фізичної культури і спорту за допомогою ігрового моделювання передбачає комплекс заходів, спрямованих на усвідомлення суб'єктом ролі навчально-професійної діяльності, соціальної значущості своєї професії [3, с. 75].

У структурі освітньої діяльності педагогічного працівника технологія навчання із застосуванням ігрового моделювання є важливою стратегією, яка виражається у формуванні індивідуального стилю та педагогічної техніки. Ігрове моделювання відбувається в межах умовної навчальної ситуації, яка імітує професійну діяльність. Інтерактивна гра – це втручання ведучого в групову ситуацію «тут і тепер», що дає можливість більш ефективно і з відносно малим ризиком освоїти нові способи поведінки і перевірити на практиці нові ідеї. Навчальна ситуація є умовною й уявною, а процес її розв'язання розвивається за логікою ймовірного, гра стає засобом моделювання умов професійної діяльності, методом пошуку нових способів її виконання.

Ділові ігри мають складові, які принципово відрізняють їх від усіх інших технологій тим, що вони мають операціональний сценарій або блок-структуру, у котрих закладені алгоритм «вірного» та «невірного» прийнятого рішення, тобто учасник відчуває вплив власного рішення на майбутні події. Важливим елементом гри є імітаційна модель середовища, яка в динаміці відображає результати діяльності. Ділова гра – це форма діяльності, яка імітує практичні ситуації, один із засобів активізації навчального процесу в системі освіти. В ній синтезуються характерологічні ознаки методу аналізу конкретних ситуацій, ігрового проектування та ситуаційно-рольових ігор [2, с. 90].

Використання ділових ігор у процесі навчання та розвитку майбутніх фахівців галузі фізичної культури і спорту мають такі позитивні ознаки: підвищується інтерес студентів до навчальних занять і тих проблем, які моделюються і розігруються; пізнавальна діяльність покращується шляхом отримання та засвоєння більшої кількості інформації, заснованої на прикладах реальної дійсності, сприяє формуванню навичок прийняття конструктивних рішень; змінюється мотивація студентів до засвоєння інноваційних знань; зростає самооцінка студентів, вона стає більш об'єктивною; участь у ділових іграх розвиває інноваційне, аналітичне, економічне і психологічне мислення студентів, що впливає на його ментальність; у процесі ділової гри реалізується системний підхід у вирішенні поставленої проблеми, позаяк є можливість прослідкувати хід цього рішення від початку до завершення в умовах «стислого часу».

Застосування ділових ігор у навчальному процесі ЗВО галузі фізичної культури і спорту формують такі практичні вміння і навички у студентів: набуття досвіду ділового спілкування; оволодіння соціальними нормами формальної комунікації; формування позитивної установки на впровадження інновацій; корекція індивідуального стилю; розвиток навичок колективного прийняття рішень в умовах конструктивної взаємодії та співробітництва тощо.

Високий рівень розвитку професійної підготовки фахівця фізичної культури і спорту дозволяє говорити про якісну характеристику, що відображає високу професійну кваліфікацію, різноманітність і ефективність творчих, професійних навиків і вмінь, володіння сучасними методами вирішення професійних завдань, що зумовлює високу стабільну продуктивність діяльності. Це дозволить сформулювати ціннісне ставлення до педагогічної професії й усвідомити свою суб'єктну позицію [2, с. 92].

Таким чином, процес формування професійної компетентності майбутніх фахівців галузі фізичної культури і спорту буде ефективним, якщо будуть: виявлені та визначені структура і зміст моделі професійної компетентності вчителя фізичної культури; розроблена та реалізована цілісна модель навчального процесу, що включає цінності, цілі, завдання, принципи, зміст, методи, освітньо-дидактичні засоби й етапи проектування, спрямована на вдосконалення професійної компетентності вчителів фізичної культури; використовуватимуться інноваційні педагогічні технології: педагогічне проектування, моделювання, модульне навчання, метод навчального проекту на основі використання інформаційно-комунікаційних технологій; для визначення результативності навчального процесу застосовуватимуться адекватні діагностичні засоби і методики.

Бібліографія

1. Матвійчук Т. Ф., Соловійов В. Ф. Інноваційні технології в підготовці студентів ВНЗ галузі фізичної культури і спорту. *Особистість в екстремальних умовах* : матеріали VIII Всеукр. наук.-практ. конф. Львів, 2017. С. 80–82.
2. Матвійчук Т. Ф., Соловійов В. Ф. Ігрове моделювання у підготовці майбутніх учителів фізичної культури. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова*. Серія 15, Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт) : [зб. наук. пр.]. Київ, 2019. Вип. 5 (113). С. 89–93.
3. Соловійов В. Професійне становлення майбутніх учителів фізичної культури у ВНЗ. *Теорія психічної контрольності та сучасні психолого-педагогічні проблеми* : матеріали наук. читань, присвяч. 110-річчю від дня народж. Ярослава Івановича Цурковського. Львів, 2015. С. 70–75.
4. Соловійов В. Ф. Сучасні концептуальні підходи до професійної підготовки викладачів фізичного виховання. *Молодь і ринок*. 2013. № 5 (100). С. 65–68.
5. Степанченко Н. І., Матвійчук Т. Ф. Вирішення учбово-педагогічних задач як умова формування педагогічної позиції у студентів ВНЗ фізкультурного профілю. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2012. № 7. С. 99–102.

УДК 159.942 (076)

ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ГОТОВНОСТІ ФАХІВЦЯ ДО ДІЯЛЬНОСТІ У СФЕРІ «ЛЮДИНА – ЛЮДИНА»

Ірина МАТІЙКІВ,

Відокремлений структурний підрозділ

«Львівський навчально-науковий центр професійної освіти»

Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

Стаття присвячена проблемі формування особистісної готовності фахівців до практичної діяльності у сфері «людина – людина». У статті висвітлено структуру розробленого соціально-психологічного тренінгу й обґрунтовано ключові принципи, переконання, ціннісні настанови, формування яких сприяє вдосконаленню особистісних якостей, необхідних для успішного здійснення професійної діяльності.

Ключові слова: вища освіта, професійна майстерність, психологічна готовність, соціально-психологічний тренінг, інтерактивні методи навчання.

Актуальним завданням сучасної освіти є професійна підготовка фахівця, майстерність якого відповідає б європейським стандартам і потребам суспільства. Професійна майстерність фахівця сфери «людина – людина» передбачає наявність не лише конкретних професійних знань, умінь і навичок, а й особистісних якостей, які забезпечують ефективність її виконання.

Представникам цього типу професій потрібно вміти налагоджувати контакти, підтримувати стосунки, активно взаємодіяти, досягати взаєморозуміння у процесі виконання професійних функцій, аналізувати поведінку людей, розуміти їх емоційний стан і потреби, надавати емоційну підтримку, знаходити індивідуальні підходи, зберігати рівновагу в конфліктних ситуаціях, тобто бути підготовленими до ефективної комунікації та емоційно розумної поведінки. Тому, психограми більшості професій типу «людина – людина» містять такі професійно важливі якості (ПВЯ) та властивості: емоційна стриманість, емоційна врівноваженість, емпатія, здатність управляти власними емоціями у спілкуванні та ін.

Згідно з нашим припущенням, важливою складовою професійної готовності до майбутньої діяльності у сфері «людина – людина», окрім функціональної, є особистісна готовність, тобто сформованість ціннісно-мотиваційної сфери, позитивне ставлення до майбутньої діяльності, самостійність, відповідальність, адекватна самооцінка, асертивність поведінки, об'єктивність, конгруентність, комунікативна толерантність, емпатійні здібності, емоційна стійкість, урівноваженість, цілеспрямованість тощо. Окрім того, від фахівців потрібна не просто готовність до успішної діяльності, а готовність до діяльності в сучасних умовах динамічних змін у світі технологій і в суспільному житті.

З огляду на сказане, підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців сфери «людина – людина» потребує розвитку їх особистісної готовності до діяльності. Цій проблемі і присвячена стаття, мета якої полягає у висвітленні структури соціально-психологічного тренінгу «Особистість професіонала», а також ключових принципів, ціннісних настанов, формування яких сприяє вдосконаленню особистісних якостей фахівця сфери «людина – людина», необхідних для успішного здійснення майбутньої професійної діяльності.

Встановлено декілька головних напрямів у вирішенні питання про характерологічні особливості готовності до професійної діяльності: розробка поняття та структури готовності (О. Абдуліна, Л. Долинська, Є. Клімов, В. Крутецький, Н. Кузьміна, М. Левченко, А. Маркова, В. Сластьонін, Т. Яценко та ін.); пошуки шляхів оптимізації формування готовності до різних аспектів педагогічної діяльності (Л. Долинська, Р. Немов, Н. Чепелева та ін.); аналіз структурних компонентів і показників готовності до педагогічної діяльності (Г. Балл, А. Деркач, В. Семиченко, В. Сластьонін та ін.); пошуки рівнів сформованості психологічної готовності (М. Боришевський, А. Ганюшкін, М. Дьяченко, Л. Кандибович, Л. Кондрашова та ін.).

Аналіз наукових джерел дозволяє зробити висновок, що, незважаючи на значну кількість теоретичних досліджень з означеної проблеми, окремої уваги потребує розробка навчально-практичних інтерактивних курсів, соціально-психологічних тренінгів (СПТ), які б сприяли формуванню особистісної готовності майбутніх фахівців у період оволодіння професією. СПТ надають можливості забезпечити висо-

ку пізнавальну активність студентів; розвивати рефлексивне мислення, комунікативні навички, а також дозволяє за порівняно короткий час вирішити завдання інтенсивного формування і розвитку професійно значущих навичок і вмінь.

У психології поняття готовності розглядається з різних позицій: як наявність здібностей (С. Рубінштейн, Б. Ананьєв), як ознака настанови (Д. Узнадзе), як психічний (В. М'ясищев) чи психологічний стан (П. Ганушкін, А. Пуні), як психологічний процес (Е. Еріксон). За психолого-педагогічним словником, психологічна готовність як суттєвий компонент професійної готовності є передумовою ефективності діяльності після завершення навчання. Вона допомагає молодому фахівцю успішно виконувати свої обов'язки, використовувати знання, досвід, зберігати самоконтроль і гнучко реагувати на непередбачувані перешкоди, швидко адаптуватися до умов праці. На психологічну готовність впливають індивідуально-психологічні якості особистості, стійкі настанови на виконання конкретних дій, мотиви, психічні стани тощо [11, с. 638].

Готовність, на думку М. Д'яченко та Л. Кандибович, – це актуалізація можливостей особистості у конкретний момент для здійснення успішної дії, внутрішнє налаштування на певну поведінку при виконанні навчальних і трудових завдань, настанова на активні дії [3, с. 27].

Важливим для дослідження є виокремлення науковцями загальної та ситуаційної готовності [2]. Загальна готовність фахівця визначається сформованими професійно важливими якостями, настановами, знаннями, навичками, вміннями, мотивами діяльності тощо. Проте це ще не означає, що він спроможний здійснювати результативно необхідні дії, тобто насправді «готовий діяти». У психологічних джерелах «готовність до дії» трактується як «стан мобілізації всіх психофізіологічних систем людини, що забезпечує ефективне виконання конкретних дій» [10, с. 89]; стан, у якому людина налаштована на дію і можливість отримати користь із досвіду [8]. Ситуаційна готовність до діяльності полягає у вмінні впевнено ухвалювати емоційно розумні рішення, внутрішньо налаштуватися, мобілізувати психологічний потенціал для здійснення запланованих дій у конкретний момент адекватно до професійної ситуації; вона передбачає наявність вольових якостей. Таким чином, загальна готовність є основою ситуаційної готовності до дій або виконання поточних завдань діяльності.

Враховуючи вищевикладені погляди вчених, тлумачимо поняття «особистісна готовність фахівця сфери «людина – людина» до діяльності» як сформованість у нього взаємопов'язаних і взаємозумовлених досвіду, особистісних якостей, знань із галузі психології, умінь і навичок, ціннісних настанов, які знаходять вияв в ухваленні емоційно розумних рішень, здійсненні доцільних дій адекватно до професійної ситуації та забезпечують успішність процесу виконання різних видів робіт.

У якості засобу цілеспрямованого формування особистісної готовності майбутніх фахівців до діяльності розроблено соціально-психологічний тренінг, метою якого є формування індивідуально-психологічних якостей, переконань, цінностей, настанов, необхідних майбутньому фахівцю для якісного виконання професійної діяльності. Тренінг містить вісім інтерактивних занять такої тематики:

1. Особистість фахівця сфери «людина – людина» як інструмент його професійної діяльності.

2. Цінності у професійній діяльності. Позитивна налаштованість як запорука успіху.

3. Відповідальність як складова професійної майстерності.

4. Асертивність, конгруентність та психологічні кордони особистості.

5. Мова як засіб впливу. Невербальна комунікація.

6. Мистецтво емоційної саморегуляції фахівця. Управління емоціями як професійно важливе вміння.

7. Комунікативна компетентність.

8. Кроки назустріч. Позитивна взаємодія у складних комунікативних ситуаціях.

Із психологічної теорії навчання відомо, що інформація тоді стає внутрішнім надбанням особистості, коли вона випробувана, відпрацьована на реальних об'єктах, у реальних ситуаціях, хоч і навчальних [13]. Результативність засвоєння навчального матеріалу поліпшується завдяки застосуванню активних та інтерактивних методів навчання (дискусії, мозкові штурми, рольові ігри, евристичні бесіди, аналіз ситуацій, тренінгові вправи, тестування, тематичні вправи, ділові ігри, аналіз відео та ін.) [7; 12, с. 83-96; 5; 4].

В основу тренінгу покладено ключові принципи і переконання, ціннісні настанови, формування яких сприяє вдосконаленню особистості майбутнього фахівця. До них віднесено такі:

1. Фокус уваги на цінностях. У цінностях відображається розуміння людиною дійсності, переконання щодо довкілля і самого себе, вони становлять глибокий рівень, який структурує досвід людини як особистості, визначає її культуру, якість життя та професійної діяльності. Саме цінності, переконання, внутрішні настанови слугують орієнтирами, визначаючи напрям руху в життєвому просторі, допомагають пам'ятати про пріоритети, зосереджуватися на найважливішому, досягати бажаного. Вони визначають характер вчинків і діяльності особистості, саме від них залежить те, як ми чинимо у різних ситуаціях [9].

2. Відповідальність. В основі діяльності – високий рівень особистісної відповідальності, інтернальність (внутрішній локус контролю), усвідомлення меж власної компетентності, самостійність в ухваленні рішень.

3. Позитивне налаштування щодо себе, інших людей, світу. Основою позитивного налаштування є життєва позиція особистості «Я – в порядку, інші – в порядку» (Т. Харріс), уміння зберігати / підтримувати внутрішній стан рівноваги й емоційного благополуччя. Саме по собі ставлення до клієнтів, колег, партнерів із повагою з великою ймовірністю викликає позитивний відгук із їхнього боку, забезпечує ефективність взаємодії.

4. Асертивність, відчуття міри і такту забезпечують найсприятливішу атмосферу в комунікативних ситуаціях. Емоційні крайнощі: як бурхливі, некеровані переживання, так і байдужість, відсутність емоцій – створюють дискомфорт у спілкуванні. «Золотою серединою» між агресивною і пасивною є асертивна поведінка. Асертивна особистість завжди відчуває, коли її поведінка буде недоречною, і може утримати себе від некерованого сплеску емоцій, бере на себе від-

повідальність за власний емоційний стан, вмiє відстоювати свою думку, регулювати межу втручання у власний внутрішній світ, захищати себе від впливу некоректних думок і бажань, приниження, маніпулювання з боку інших людей. Розглядаємо асертивність і вміння налагоджувати здорові психологічні кордони як професійно важливі для професій типу «людина – людина».

5. Управління власними емоціями та думками. На жаль, природа не забезпечила нас особливою кнопкою, яка дозволяє відключати емоції у тих ситуаціях, коли не хочемо їх переживати. Водночас існує чимало способів, за допомогою яких можемо давати вихід негативним емоціям, зберігати душевну рівновагу, підтримувати позитивне налаштування тощо.

6. Відкритість до змін. «Зміни не тільки можливі, а й неминучі. Люди змінюються» (М. Еріксон). Внутрішній світ особистості й зовнішній світ постійно змінюються. Початок нових справ, досягнення бажаного або вирішення життєвих завдань пов'язані з внесенням змін, навіть із ризиком. Будучи психологічно готовими до змін, тим самим налаштовуємося бути гнучкими у реагуванні [1, с. 139–155]. Завдяки змінам відбувається набуття досвіду, розвиток, вдосконалення особистості фахівця.

7. Позитивна взаємодія. Уміння позитивно взаємодіяти – це мистецтво слухати і чути, бачити і відчувати, розуміти співрозмовника і доносити до нього свої думки, конструктивно вирішувати комунікативні завдання, досягати позитивних результатів у сумісній діяльності. Позитивна взаємодія передбачає самоповагу, шанобливе і неупереджене ставлення до співрозмовника. Це позиція достойної людини, яка поважає себе і визнає гідність інших, прихильно ставиться до себе і до довкілля, цінує добрі стосунки, налагоджує їх на партнерських засадах і позитивних емоціях; вважає інших здібними й упевнена, що вони володіють всіма можливостями досягати добрих результатів.

Розвиток особистісної готовності майбутніх фахівців сфери «людина – людина» до професійної діяльності та включення соціально-психологічного тренінгу в процес професійної підготовки має важливе значення для підвищення її якості. Змістове наповнення занять може видозмінюватися залежно від особистості й рівня професійної підготовки викладача, складу групи, від кількості академічних годин. Наукова інформація і практичні розробки, запропоновані авторами програми, можуть комбiнуватися залежно від мети, завдань і умов.

Бібліографія

1. Аткинсон М., Чойс Р. Т. Мастерство жизни: внутренняя, динамика развития : пер. с англ. М. : Альпина Паблишер, 2012. 214 с.
2. Душков Б. А., Смирнов Б. А., Королев А. В. Психология труда, профессиональной, информационной и организационной деятельности : словарь / ред. Б. А. Душкова; прил. Т. А. Гришиной. 3-е изд. М. : Академический Проект: Фонд «Мир», 2005. 848 с.
3. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск : Изд-во БГУ, 1975. 173 с.
4. Матійків І. М. Тренінг емоційної компетентності : навч.-метод. посібник. К. : Педагогічна думка, 2012. 112 с.
5. Матійків І. М., Якимів А. І., Черняк Т. Г. Основи тренерської майстерності : навч.-метод. посіб. Львів : Компанія «Манускрипт», 2012. 392 с.

6. Матійків І. М., Ковальчук З. Я. Основи професійної майстерності психолога: навч.-метод. посібник. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2016. 340 с.
7. Мілютіна К. Л. Теорія та практика психологічного тренінгу: навч. посіб. К. : МАУП, 2004. 192 с.
8. Оксфордський толковий словарь по психології / ред. А. Ребера ; пер. с англ. Чеботарева Е. Ю. М. : Вече АСТ, 2003. Т. 1. 592 с.
9. Педагогічні засади розвитку духовної культури педагогічного персоналу : посібник / за ред. Е. О. Помиткіна, З. Л. Становських. Кіровоград : Імекс–ЛТД, 2013. 174 с.
10. Психологічна енциклопедія / укл. О. М. Степанов. К. : Академвидав, 2006. 424 с.
11. Психолого-педагогический словарь / сост. Е. С. Рапацевич. Минск : Современное слово, 2006. 928 с.
12. Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції: навч. посіб. К. : Либідь, 1996. 264 с.
13. Henson K. T. Methods and strategies for teaching in secondary and middle schools. N. Y. : Longman, 1988. X. 405 p.

УДК 378.046.4

МОЖЛИВОСТІ ТА ПРОБЛЕМИ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ УПРАВЛІНСЬКИХ КАДРІВ ОРГАНІВ ВЛАДИ З ПИТАНЬ ЦИВІЛЬНОЇ БЕЗПЕКИ

Віктор МИХАЙЛОВ,

Інститут державного управління у сфері цивільного захисту

У роботі розкриваються особливості підвищення кваліфікації осіб керівного складу та фахівців, діяльність яких пов'язана з організацією і здійсненням заходів із питань цивільного захисту в сучасних умовах та обґрунтовано пропозиції щодо вдосконалення процесу підвищення їхньої кваліфікації, враховуючи різноманіття і постійне збільшення джерел небезпек для людини.

***Ключові слова:** підвищення кваліфікації, цивільна безпека, керівний склад і фахівці.*

Щороку через виникнення надзвичайних ситуацій гине значна кількість людей, а ліквідація їх наслідків вимагає великих затрат, відтак економіка країни і громадяни зазнають значних матеріальних збитків. Різноманіття і постійне збільшення джерел небезпек для людини, суспільства і держави у всіх сферах життєдіяльності, розширення й ускладнення спектра завдань, покладених на єдину державну систему цивільного захисту, посилює важливість захисту населення і територій від надзвичайних ситуацій. Особливого значення набуває потреба підвищення кваліфікації керівників структурних підрозділів органів влади, діяльність яких пов'язана з організацією і здійсненням заходів із питань цивільного захисту.

Аналіз наукових досліджень із проблем у сфері цивільного захисту, зокрема підвищення кваліфікації, свідчить про те, що вони присвячені питанням державного управління щодо захисту населення і територій від надзвичайних ситуацій (С. Домбровська, О. Євсюков, А. Терентьева, В. Тищенко), різних видів його забезпечення (С. Миронець), розв'язанню завдань підготовки особового складу для професійних рятувальних підрозділів (О. Бикова, М. Козяр). У фрагментарних дослідженнях таких науковців, як П. Волянський [1], А. Демків [2], Є. Литвиновський [4], С. Парталян [8], С. Осіпенко [7], відзначалися питання

кадрового потенціалу суб'єктів забезпечення цивільного захисту, сучасних освітніх технологій навчання фахівців сфери цивільного захисту, змісту навчання працівників штатних підрозділів із питань цивільного захисту. Проте система підвищення кваліфікації керівників структурних підрозділів органів влади з питань цивільної безпеки не була предметом глибокого науково-педагогічного дослідження, тому характеризується недостатністю наукової розробки концептуальних, організаційно-педагогічних, методичних засад. Метою даної статті є розкриття особливостей підвищення кваліфікації керівників структурних підрозділів органів влади з питань цивільної безпеки.

Система підвищення кваліфікації управлінських кадрів у практиці післядипломної освіти України посідає особливе місце, аспекти й елементи якої досить добре наведено в науковій літературі. Підвищення кваліфікації передбачає освоєння нових загальнотеоретичних і спеціально-технологічних знань, розширення спектру вмінь і навичок [10]. Як зазначає М. Козяр, ефективна діяльність фахівців із надзвичайних ситуацій можлива лише за умови повноцінної підготовленості до цього, а дії в таких ситуаціях для них мають бути звичною нормою [6]. Суспільству потрібні висококваліфіковані управлінські кадри, здатні створювати стратегії розвитку сфери цивільного захисту; розробляти та реалізовувати організаційно-технічні заходи безпечної життєдіяльності; проводити короткострокові й довгострокові моніторинг і прогнозування надзвичайних ситуацій; організовувати координацію дій органів управління, сил і засобів цивільного захисту для реагування на техногенні та природні небезпечні події; забезпечувати підвищення ефективності діяльності підпорядкованих структур відповідно до їх завдань. Зміст професійної діяльності в надзвичайних ситуаціях, її особливості, зокрема досить висока складність, небезпечність, фізична та психічна насиченість, передбачають високу громадянську свідомість і відповідальність, справжню фахову майстерність, морально-психологічну готовність, психічну стійкість і надійність фахівців до роботи на межі людських можливостей.

З метою якісної організації та здійснення навчання нормативно-правовими актами визначено перелік категорій осіб керівного складу та фахівців, діяльність яких пов'язана з організацією і здійсненням заходів із питань цивільного захисту, які зобов'язані проходити підвищення кваліфікації з питань цивільної безпеки. До переліку цих категорій належать і керівники структурних підрозділів (департаментів, управлінь, відділів, секторів) центральних і місцевих органів виконавчої влади й органів місцевого самоврядування, які забезпечують у межах законодавства виконання завдань цивільного захисту в певній сфері суспільного життя [5; 11]. Підвищення кваліфікації визначених посадових осіб із питань цивільної безпеки є обов'язковою умовою та здійснюється шляхом проведення функціонального навчання і практичної підготовки. Функціональне навчання передбачає «набуття та систематичне оновлення особою спеціальних знань, умінь і навичок із питань цивільного захисту без удосконалення раніше набутих нею компетентностей у межах професійної діяльності або галузі знань» [9]. Практична підготовка передбачає закріплення керівним складом і фахівцями теоретичних знань із питань цивільного захисту та набуття

ними навичок і досвіду виконання завдань та функцій під час командно-штабних, штабних і спеціальних об'єктових навчань і тренувань із питань цивільного захисту [9].

Державна політика у сфері цивільного захисту й освіти вимагають проведення підвищення кваліфікації керівників структурних підрозділів органів влади з питань цивільної безпеки у перший рік призначення на посаду і в подальшому не менш ніж один раз на п'ять років. Керівники органів влади повинні планувати підвищення кваліфікації таким чином, щоб кожен керівник структурного підрозділу завершив навчання принаймні раз на п'ять років. Тривалість навчання визначається відповідними програмами, які розробляються закладом вищої освіти й установами цивільного захисту, що здійснюють підвищення кваліфікації, і передбачають отримання ними знань, умінь і навичок для виконання посадових обов'язків щодо захисту населення і територій від надзвичайних ситуацій.

Під час планування й організації підвищення кваліфікації керівників структурних підрозділів органів влади з питань цивільного захисту враховуються їхні індивідуальні вікові та соціальні особливості, досвід роботи, які усувають бар'єри спілкування у навчанні між учасниками. Це також дозволяє враховувати їхні справжні потреби в отриманні нових знань і розвитку компетенцій, що позитивно впливає на вдосконалення навчально-методичних процесів. Навчання керівного складу і фахівців для потреб центральних органів виконавчої влади здійснюється в закладі вищої освіти – Інституті державного управління у сфері цивільного захисту. Навчально-методичні центри цивільного захисту та безпеки життєдіяльності областей та м. Києва як бюджетні установи системи освіти у сфері цивільного захисту замінили курси (навчально-методичні центри) цивільної оборони [11].

Важливе значення для успішності підвищення кваліфікації має якість і зміст навчальних планів, вибір способів навчальної роботи, виявлення та врахування в навчанні особистісних потреб керівників структурних підрозділів у вдосконаленні професійних знань і практичних управлінських умінь із питань цивільної безпеки. Істотно визначають ефективність навчання керівників структурних підрозділів органів влади з питань цивільної безпеки і матеріально-технічні особливості: дидактична, методична та технічна оснащеність освітнього процесу; обсяг бібліотечних фондів; наявність і різноманітність матеріалів, які відображають інновації в освіті й управлінні у сфері захисту населення і територій від надзвичайних ситуацій тощо.

Практика організації підвищення кваліфікації керівників структурних підрозділів органів влади з питань цивільної безпеки показує, що у процесі навчання в закладі вищої освіти й установах цивільного захисту використовуються різноманітніші форми навчальних занять. Освоєння керівниками відповідного змісту здійснюється у формі лекцій, семінарів, виїзних практичних занять на об'єктах господарювання; під час круглих столів з обміну досвідом; підготовки кваліфікаційних робіт; проведення індивідуальних і групових консультацій тощо. Форми підготовки керівників структурних підрозділів органів влади з питань цивільного захисту повинні сприяти тому, щоб якомога раніше після призначення його посаду довести ефективність своєчасно прийнятих ним і реалізо-

ваних адекватних заходів для захисту населення і територій від небезпек, що виникають при надзвичайних ситуаціях, спонукати у них бажання і необхідність вишукувати додаткові можливості щодо розвитку органів управління і сил цивільного захисту, підвищенню ефективності виконання заходів захисту від надзвичайних ситуацій за рахунок виявлення невикористаних резервів.

Підвищення кваліфікації з використанням дистанційних технологій є інноваційною формою організації навчального процесу, рівноцінною з традиційними формами навчання, що відбувається за опосередкованої взаємодії учасників навчального процесу в спеціально створеному навчальному середовищі. В Інституті державного управління у сфері цивільного захисту з 2015 року запроваджено таку форму навчання, реалізовану на одній із найпопулярніших систем електронного навчання – «Moodle». Перевагами навчання з використанням дистанційних технологій є: можливість слухача займатися в зручний для себе час, у зручному місці; можливість формувати навчальний план, що відповідає індивідуальним потребам; підвищення кваліфікації без відриву від роботи; одночасний доступ до навчальних джерел і спілкування через мережі зв'язку з одним із науково-педагогічних працівників; зниження витрат слухача на навчання; різні можливості підвищення кваліфікації, незалежно від місця проживання, стану здоров'я слухача тощо [3].

Перспективні напрями розвитку освітнього процесу в закладі вищої освіти й установах цивільного захисту лежать у площині подальшого вдосконалення методик навчання, спрямованих на формування практичних знань і умінь у професійному середовищі; розвитку інформаційно-комунікативних технологій, спрямованих на інтенсифікацію навчального процесу. Водночас відсутність концепції підвищення кваліфікації призводить до того, що весь процес навчання керівного складу та фахівців із питань цивільної безпеки, по суті, копіює принципи, форми і методи навчання при підготовці фахівців сфери цивільного захисту.

Проведене дослідження дає змогу зробити висновок про те, що підвищення кваліфікації керівників структурних підрозділів органів влади з питань цивільної безпеки є актуальною педагогічною проблемою. Її розв'язання ми бачимо в удосконаленні існуючої системи, органічному поєднанні різних форм, методів і змісту навчання залежно від можливостей і потреб особистості. Процес випереджаючої модернізації підвищення кваліфікації керівників структурних підрозділів органів влади з питань цивільної безпеки вимагає створення відповідної концепції підвищення кваліфікації, що є питанням подальшого вивчення.

Бібліографія

1. Волянський П., Ковровський Ю., Михайлов В. Застосування інтерактивних освітніх технологій у навчанні керівного складу і фахівців, діяльність яких пов'язана з організацією та здійсненням заходів з питань цивільного захисту. *Молодь і ринок*. 2019. С. 29–38.
2. Шляхи удосконалення системи навчання за рахунок підвищення ефективності наукової діяльності / А. М. Демків, Ю. П. Переверзін, Є. Ю. Литвиновський, Р. С. Кропивницький, В. В. Павленко. *Науковий збірник Інституту державного управління у сфері цивільного захисту*. 2016. № 4. С. 32–38. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/nzidu_2016_4_8.

3. Дистанційне навчання ІДУЦЗ. URL : <https://iducz.dsns.gov.ua/ua/distanciynenavchannnya.html>.
4. Довідник кваліфікаційних вимог до керівного складу та фахівців, діяльність яких пов'язана з організацією і здійсненням заходів з питань цивільного захисту. Частина 1. Центральні органи державної влади / Є. Ю. Литвиновський, А. В. Іванов, В. М. Михайлов та ін. Запоріжжя : НМЦ ЦЗ та БЖД, 2014. 255 с.
5. Кодекс цивільного захисту України від 02.10.2012 № 5403-VI. URL : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/5403-17>.
6. Козяр М. М. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки особового складу підрозділів з надзвичайних ситуацій : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Михайло Миколайович Козяр; АПН України. Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. К. : 2005. 41 с.
7. Литвиновський Є. Ю. Іванов А. В., Осіпенко С. І. Проектування програми навчання керівного складу та фахівців у сфері цивільного захисту. *Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації* : Матеріали методол. семінару 3 квіт. 2014 р., м. Київ / Нац. акад. пед. наук України : у 2 ч. К., 2014. Ч. 2. С. 120–129.
8. Методичний порадище з основних видів освітньої діяльності навчально-методичних центрів цивільного захисту та безпеки життєдіяльності у двох частинах : методичний посібник / С. А. Парталіян, В. М. Михайлов, Є. Ю. Литвиновський та ін.; за заг. ред. П. Б. Волянського, Є. Ю. Литвиновського. К.: ІДУЦЗ, 2015. Ч. 1. 141 с.
9. Про затвердження Положення про організацію навчального процесу з функціонального навчання : Наказ МВС України № 1112 від 21.10.2014. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1398-14>.
10. Онушкин В. Г., Огарев Е. И. Образование взрослых: междисципли. словарь терминологии. С.-Пб.; Воронеж, 1995. 232 с.
11. Про затвердження Порядку проведення навчання керівного складу та фахівців, діяльність яких пов'язана з організацією і здійсненням заходів з питань цивільного захисту : Постанова Кабінету Міністрів України № 819 від 23 жовтня 2013 р. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/819-2013-п>.

УДК 377.3

РОЛЬ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ КРАВЦІВ, ЗАКРІЙНИКІВ У ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Дарія ОГОНОВСЬКА,

Львівське вище професійне училище технологій та сервісу

У статті обґрунтовано необхідність естетичного виховання у професійній підготовці майбутніх кравців, закрійників у професійно-технічних закладах освіти, визначено основні завдання, форми та методи, а також проблеми естетичного виховання учнівської молоді.

Ключові слова: *естетичне виховання, естетичний розвиток, професійно-технічний заклад освіти, професійна підготовка, кравець, закрійник.*

Завданням професійно-технічних закладів освіти є підготовка не лише висококваліфікованих робітників, які добре знають свою справу, сучасні технології виробництва, а й конкурентоспроможних фахівців, виготовлена якими продукція успішно конкурує на ринку, зручна і практична, довговічна і надійна, при-

вертає до себе увагу, тобто є естетично привабливою. Особливо актуально це для фахівців сфери обслуговування, зокрема для кравців, закрійників. Отже, у професійній підготовці майбутніх фахівців швейного виробництва необхідним є художньо-естетичний розвиток, формування естетичного смаку, що сприятиме підвищенню ефективності й успішності їхньої професійної діяльності.

Естетичне виховання є важливою складовою частиною виховного процесу, яка безпосередньо спрямована на формування здатності сприймати і перетворювати дійсність за законами краси в усіх сферах діяльності людини [5]. Необхідними умовами забезпечення ефективності естетичного виховання. На думку М. Фіцули, є створення в закладі освіти та сім'ї естетично привабливої обстановки; звернення у виховній роботі з учнями до народних традицій та обрядів; висока естетична культура виховних заходів; широке залучення учнів до гуртків художньої самодіяльності, участі у конкурсах та олімпіадах естетичного спрямування; висока естетична культура педагогів і вихованців в їх зовнішньому вигляді та поведінці; взаємодія школи, сім'ї, позашкільних закладів, закладів культури, засобів масової інформації тощо [5].

Концептуальні підходи до естетичного виховання досліджували такі вчені, як І. Зязюн, М. Лещенко, Л. Масол, С. Мельничук, Б. Неменський та ін. Особливості естетичного розвитку майбутніх фахівців у професійно-технічних навчальних закладах вивчали В. Ковальчук, А. Литвин, Л. Сліпчишин, О. Отич та ін.

Основними завданнями естетичного виховання, на думку С. Мельничука, є: розвиток у кожного учня здібностей сприймання естетичних явищ у навколишній дійсності та мистецтві (потрібно навчити їх бачити, розуміти, відчувати прекрасне й огидне, комічне і трагічне, величне і низьке та в тій чи іншій формі висловлювати своє оціночне ставлення до цих явищ); залучення учнів до посильної участі у створенні прекрасного у всіх сферах людської діяльності: художній, трудовій, навчальній, ігровій (навчити дітей творити «за законами краси»); формування в учнів бережливого ставлення до прекрасного, цінування його в природі, мистецтві, побуті та всіх інших ланках навколишньої дійсності [4].

Як зазначає С. Вдович, естетичне виховання повинно охоплювати всі сфери діяльності особистості: навчання, працю, побут, відпочинок [3]. Головне завдання – залучити учнів ПТНЗ до активної діяльності щодо створення і збереження краси. Важливо поєднувати різноманітні засоби і форми, які розвивають естетичне ставлення до життя; звертати увагу як на зміст навчальних дисциплін, так і на фактори, що впливають на естетичний розвиток особистості [1].

У професійно-технічних закладах освіти постійно скорочується гуманітарний цикл професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема все менше уваги приділяється їхній художньо-естетичній підготовці. Так, у професійній підготовці майбутніх кравців, закрійників знаходимо лише окремі елементи, які сприяють їхньому естетичному розвитку, зокрема у змісті таких навчальних предметів, як «Конструювання та моделювання одягу», «Основи моделювання та художнє оформлення одягу», «Історія костюму», а також в окремих предметах на вибір.

Естетичний потенціал мають будь-які навчальні предмети, які засвоюються майбутніми кваліфікованими робітниками в ПТНЗ: як гуманітарні, так і спеціальні.

С. Вдович наголошує на естетизації навчального середовища у професійному закладі освіти, ефективність якої залежить «від уміння педагога враховувати індивідуальні та вікові особливості учнів, а також фактори, що впливають на естетичний розвиток особистості (середовище, побут, поведінка, зовнішній вигляд, спілкування тощо). Важливими в естетизації навчання і виховання є не лише дисципліни гуманітарного циклу, але й інші загальноосвітні та фахові предмети, а також позанавчальна діяльність, процеси самовдосконалення, самоактуалізації особистості» [1]. Дослідниця визначає педагогічні умови успішної естетизації навчального середовища: визнання важливості й необхідності естетизації навчального середовища, як і навчального процесу загалом; добирання і подання відповідно до змісту тієї чи іншої загальноосвітньої дисципліни матеріалу, який би сприяв естетичному розвитку учнів; максимальне естетичне забезпечення навчальним середовищем навчально-виховного процесу, виходячи з принципів доцільності, достатності, гармонійності, відповідності темі заняття, специфіці тієї чи іншої професії; пошук і вдосконалення нових технологій, методів і форм та засобів естетизації навчального середовища та всього навчально-виховного процесу; оптимальне використання для естетичного розвитку особистості потенційних можливостей усіх навчальних дисциплін; вивчення, узагальнення і впровадження досвіду естетизації навчального середовища, навчально-виховного процесу й естетичного виховання особистості; розроблення і впровадження у навчально-виховний процес програм естетичного розвитку учнів та студентів і відповідних сучасних навчальних та методичних посібників, врахування у програмах і методичному забезпеченні навчальних дисциплін естетичного компонента [2].

Естетичне виховання передбачає використання різноманітних форм і методів, зокрема таких, як аналіз художніх творів, різноманітних естетичних явищ, художня творчість, участь у бесідах чи відвідування лекцій про історію та розвиток мистецтва, про творчість митців та їхні художні твори, відвідування театрів, музеїв, художніх виставок, фотовиставок, творчих вечорів, перегляд концертів, кінофільмів тощо.

Потужним стимулом для естетичного розвитку майбутніх кравців, закрійників є Всеукраїнські конкурси фахової майстерності серед учнів професійно-технічних навчальних закладів, які проводяться як на всеукраїнському рівні, так і на рівні професійно-технічних закладів освіти та сприяють професійно-естетичному розвитку та професійній орієнтації майбутніх фахівців, формують їхню професійну майстерність.

Таким чином, естетичне виховання майбутніх кравців, закрійників відбувається як у навчальній, та і в позанавчальній діяльності. Однак викладачі та майстри виробничого навчання стикаються з різноманітними проблемами в естетичному розвитку майбутніх фахівців: брак коштів для проведення виховних заходів та відвідування театрів, музеїв, художніх виставок, кінотеатрів тощо; нестача кваліфікованих кадрів для естетичного виховання учнівської молоді; недостатнє матеріальне забезпечення професійно-технічних закладів освіти для

естетизації навчального середовища; відсутність централізованого інформування про мистецькі заходи та виставки в різних регіонах України тощо.

Бібліографія

1. Вдович С. М. Естетизація навчально-виховного процесу в ПТНЗ. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2005. № 4. С. 106–114.
2. Вдович С. М. Естетизація навчального середовища як складова естетичного виховання особистості. *Нові технології навчання* : Збірник наукових праць. Навчально-виховне середовище та моральність у ХХІ столітті. Спец. випуск № 62. Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки України. Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. Київ ; Вінниця, 2010. С. 33–36.
3. Вдович С. М. Естетичне виховання у професійно-технічних навчальних закладах. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2005. № 5. С. 181–190.
4. Мельничук С. Г. Естетичне та трудове виховання молодших школярів : посібник для студентів педагогічних факультетів, вчителів початкових класів, вихователів груп продовженого дня. К., 1994. 100 с.
5. Фіцула М. М. Педагогіка : навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. К.: Видавничий центр «Академія», 2002. 528 с.

УДК 378.091.21:780.647.2(477.82) (045)

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ САМОВИХОВАННЯ СТУДЕНТА-БАЯНІСТА

*Михайло ЧЕРНІКА,
Луцький педагогічний коледж*

У статті означено психологічні особливості професійної підготовки студента-баяніста. Визначено роль самовиховання та внутрішньої мотивації у цьому процесі. Подано методичні поради для успішної концертної гри на баяні.

Ключові слова: *музичний інструмент, баян, виконавець-баяніст, самовиховання, мотивація, самостійна робота студента.*

У сучасних умовах ефективність освітнього процесу залежить від орієнтації педагога на активну позицію студента. Дуже важливо, щоб студент не лише вмів самостійно працювати за інструментом, але й любив сам процес роботи над музичним твором.

Виконавець-баяніст, як і кожен музикант, повинен поєднувати справжню професійну майстерність із великою творчою сміливістю, гарячу любов до мистецтва – з прагненням віддати для його розквіту всі сили і знання. Він зобов'язаний чітко уявляти собі зміст виконуваного твору і мати достатньо технічних засобів для правдивої, переконливою його передачі. Яскраве, виразне виконання вимагає, щоб виконавець не лише розумів твір, але і пережив, відчув його образи [4, с. 130].

Задля виховання і розвитку навичок самостійної роботи студентів класу баяна (акордеона) можна рекомендувати такі форми роботи зі студентами: усний звіт про підготовку завдання: з якими труднощами зустрівся студент, за допомогою яких засобів усувалися труднощі, який був режим занять, тощо; самостійний аналіз свого виконання: вказати на допущені помилки і накреслити шляхи їх усунення, оцінити свою гру, проаналізувати виконання свого товариша; самостійний усний і практич-

ний розбір на інструменті нового завдання під керівництвом педагога; словесна характеристика образного змісту твору та аналіз засобів музичної виразності, використаних композитором; визначення особливостей твору: його характеру (пісенний, танцювальний, маршовий і т. ін.), ладу, розміру, форми; вивчення етюдів та п'єс за планом самостійного вивчення музичних творів; відвідування концертів, виступів видатних представників баянно-акордеонного мистецтва [2, с. 11].

Студенти повинні не лише брати активну участь у процесі сприйняття та засвоєння музичних знань, а й мати стосовно них власну творчу позицію, бути спроможним застосовувати набуті музично-виконавські уміння і навички в процесі концертної діяльності, творчо переосмислювати та співвідносити здобуті навчальні результати з перспективами своєї майбутньої професії.

Самостійна робота студентів у процесі навчання гри на баяні (акордеоні) включає такі види: підготовка до поточних аудиторних занять; робота над окремими музичними творами; підготовка до всіх видів контрольних випробувань (технічні заліки, академконцерти, іспити); пошуково-аналітична робота – робота над першоджерелами (нотні видання, книги, енциклопедії, статті тощо); самоперевірка (самоконтроль, самооцінка) музично-виконавських знань, умінь, навичок і рівня особистісного розвитку; самооцінка студентом рівня сформованості власних творчих, виконавських, етичних, психологічних, комунікативних та інших якостей.

Для гарантованого успіху на концерті потрібно:

1. Міцно засвоїти, твердо запам'ятати твір, його складові частини в логічній єдності.
2. Сконцентрувати увагу на музиці, яку виконуєш, нічим не відволікатися, бережно зберігати її в пам'яті, постаратися цілком здійснити виконавський задум і пам'ятати, що своєю грою ти повинен принести задоволення для слухача і заслужити їхнє схвалення.
3. Перед концертом перевірити технічний стан інструмента.
4. Якомога найчастіше брати участь у публічних виступах. Вони виховують вольові якості, які необхідні концерту, виявленість, практику і творче естрадне самопочуття. Крім цього, розвиваються необхідні виконавські якості, закріплюють пам'ять, витримку [3, с. 16].

Концертна практика – необхідна умова підвищення спеціальної підготовки і поступового руху сходинками майстерності. Виконавець-баяніст, як і кожен музикант, повинен поєднувати справжню професійну майстерність із великою творчою сміливістю, гарячу любов до мистецтва – з прагненням віддати для його розквіту всі сили і знання. Він зобов'язаний чітко уявляти собі зміст виконуваного твору і мати достатньо технічних засобів для правдивої, переконливою його передачі. Однак і цього недостатньо. Майстерне, тобто яскраве, виразне виконання вимагає, щоб виконавець не лише розумів твір, але і пережив, відчув його образи. Художнє виконання – це творчий акт, до певної міри аналогічний процесу створення твору.

Виконавському мистецтву завжди були чужі милування зовнішніми ефектами, перетворення технічних засобів на самоціль. Там, де милування своєю грою або пасажем припиняє творчі пошуки, там починається падіння художника. Музикантові не можна забувати, що він грає не для себе, а для слухача.

Запорука успіху в навчанні гри на інструменті – правильна і систематична робота на інструменті. Студент має усвідомити, що краще грати менше, але щодня, ніж більше, але нерегулярно. Дуже важливо при цьому, щоб він не тільки вмів працювати на інструменті, а й полюбив сам процес, а це можливо лише за умови глибокого розуміння ним своїх завдань як майбутнього музиканта-виконавця.

Треба також навчитися знаходити помилки і недоліки самотійної роботи і бачити його труднощі, виховати в собі наполегливість і прагнення до подолання цих труднощів. Особливо важливо виховувати ці якості в тих, хто вважає, що їм все легко дається, а отже, для них не обов'язково багато працювати. Навіть найобдарованішому студенту для розвитку своїх здібностей необхідна кропітка праця. Кожен студент-баяніст завжди повинен пам'ятати, що робота над твором не закінчується з подоланням перших труднощів, що за ними йдуть ще складніші виконавчі завдання.

Без творчої ініціативи і самотійності немислимий справжній музикант-виконавець. Над розвитком цих якостей учневі потрібно працювати повсякденно, упродовж усього періоду навчання у навчальному закладі. Адже свідоме засвоєння у процесі навчання – один з основних принципів педагогіки.

На розвиток творчої самотійності баяніста благотворно впливає також усебічна музична підготовка. Для цього потрібно часто слухати музику (виступи солістів, симфонічні концерти, оперу), завчасно готуючись до сприйняття музичних творів.

Дуже корисно студентам-баяністам слухати один одного в класі, тому що це дає можливість легко помітити недоліки виконання. Аналізуючи причини помилок, допущених товаришем, можна швидше знайти і виправити свої власні.

Для роботи над художнім твором велике значення має розширення загального кругозору, підвищення знань у галузі інших мистецтв. Необхідно читати якомога більше художньої літератури, бо це збуджує уяву, систематично відвідувати театр і кіно, бути в курсі сучасної драматургії, спостерігати, як відображається життя на сцені та на екрані. Водночас баяніст повинен вивчити життя рідної країни, бути тісно пов'язаним із нею.

Мотивація занять зростатиме і сприятиме оптимальному розвитку юного музиканта тоді, коли рівень художньо-образного мислення дещо випереджає інструментально-технічний розвиток студента, тобто коли він зростає на духовному підґрунті. Вказується на те, що репертуар – найважливіший чинник у формуванні стійкого інтересу до музики. Важливо підбирати емоційно близькі та доступні студентів творів, щоб він міг вільно самовиражатися в музиці: співати, грати, диригувати, придумувати власні мелодії тощо.

Підготовка до публічного виступу (перед батьками, товаришами тощо) стимулює, робить цілеспрямованішими домашнє заняття студента, а вдалий виступ, аплодисменти слухачів, їхня позитивна реакція додають впевненості у власних силах, бажання повторного успіху [1, с. 82].

Бібліографія

1. Береза А. Формування мотивації на початковому етапі навчання гри на музичному інструменті. *Молодь і ринок*. 2010. № 5. С. 77–83.
2. Методичні основи організації самостійної роботи студентів у класі баяна-акордеона / Уклад. Л. О. Бегун-Трачук. Мукачево : МДУ, 2017. 26 с.
3. Організація самостійної роботи як фактор самовиховання учня-баяніста. URL <https://naurok.ams3.digitaloceanspaces.com>.
4. Паламарчук В. М. Здоров'язберігаючі технології в процесі вивчення музичного твору як основна форма навчання гри на баяні майбутніх учителів музики. *Молодий вчений*. 2017. № 9. С. 129–132.

УДК 377.1:004

ДІАГНОСТИКА Й ОЦІНЮВАННЯ ПІД ЧАС ПРОФЕСІЙНО-ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Тетяна ЯКИМОВИЧ,

Відокремлений структурний підрозділ

«Львівський навчально-науковий центр професійної освіти»

Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

Під час професійно-практичної підготовки важливим є діагностика якостей майбутніх фахівців та оцінювання освоєнням ними всіх складових професійної діяльності. Оцінювання проводиться за допомогою параметрів знань і вмінь. При розробці системи критеріїв оцінювання виробничого навчання необхідно визначити множину показників якості професійної підготовки, для чого доцільно застосувати образ професійної діяльності. Можливе застосування різних методів до оцінювання професійних досягнень учнів із професійно-практичної підготовки (імперативне, похідне та опосередковане вимірювання).

Ключові слова: *діагностика, оцінювання, кваліметрія, вимірювання, критерії оцінювання, професійно-практична підготовка.*

Одним із завдань професійної освіти є підготовка майбутніх фахівців до змін видів діяльності: з навчальної на професійну, з теоретичної на практичну. Та на етапі працевлаштування все ж таки виникають проблеми недостатньої практичної підготовленості одних випускників і теоретичної – інших. Де криються причини, якщо учні навчалися в одних умовах? На успішність освоєння професії впливає не лише педагогічно доцільна організація навчального процесу, а й науково обґрунтована діагностика особистісних і професійних якостей майбутніх фахівців. Правильно побудоване навчання сприяє розвитку особистості, а досягнення цієї мети можливе лише за тісної взаємодії педагогіки і психології, зокрема використання методик діагностики й оцінювання у процесі професійно-практичної підготовки.

Метою статті є обґрунтування доцільності використання методик психодіагностики та розробки критеріїв оцінювання у процесі професійно-практичної підготовки.

Що ж дасть педагогові професійної школи визначення індивідуально-типологічних особливостей учня? Це урізноманітнення методів подачі навчального матеріалу. Недарма кажуть: те, що почув – запам'ятав, побачив – зрозумів,

зробив – навчився. Важливим є підбір індивідуальних завдань, які найбільше відповідають особливостям сприйняття кожного учня. До вроджених індивідуально-типологічних особливостей особистості відносяться домінанта першої чи другої сигнальної системи, що, у свою чергу, пов'язано з функціонуванням правої та лівої частин півкуль головного мозку. Основна діяльність лівої півкулі відповідає за логіко-вербальне мислення та послідовний аналітичний характер пізнавальних процесів, а правої – за просторово-образне мислення та цілісність сприйняття предметів і явищ. Для визначення приналежності учня до даного типу можливе використання так званих «тілесних» тестів, до яких відносяться визначення типу переплетення пальців і рук, домінуюче око та ін. Тому доцільною є послідовна зміна навчання від загального до конкретного, від цілого до часткового і навпаки.

За психологічними особливостями сприйняття учні поділяються на візуалів, аудіалів, кінетиків. Психологи стверджують, що лише у 60% достатньо розвинуті всі 3 способи сприйняття, у решти переважає один із них. Це так звані «транслятори», яким для перетворення інформації потрібен час і додаткові зусилля. Окрім того, може виникнути ситуація, коли педагог та учень ніби говорять різними мовами. З метою визначення, яка сенсорна система сприйняття переважає, використовують поведінкові та нейрологічні індикатори (наприклад, діагностику активності за Свассінг і Барб).

На сьогодні у навчальному процесі переважно використовується схема: від теорії до практики. Але значна частина учнів, які обрали професійно-технічні навчальні заклади, є саме кінетиками, які втомилися від теоретичного навчання. У професійно-технічних навчальних закладах вони шукають можливості практичної діяльності. Тому, на нашу думку, дієвою є організація професійного навчання за схемою від практики до теорії.

Одним із важливих аспектів якісної професійно-практичної підготовки є розробка критеріїв оцінювання. При вирішенні цієї проблеми перед педагогами найчастіше виникають такі питання: на основі чого визначається якість професійно-практичної підготовки та як розробити критерії оцінювання якості професійно-практичної підготовки? Переважно вони вирішуються емпіричним шляхом на основі індивідуального досвіду роботи.

Для оцінювання професійної діяльності необхідно вибрати показники її якості. Постановка і розв'язання цього завдання здійснюється шляхом системного аналізу діяльності за відповідним фахом. У визначенні орієнтовної структури професійної діяльності ми пропонуємо власну методику, а саме образ професійної діяльності.

Основними компонентами образу професійної діяльності є: предмет діяльності; суб'єкт діяльності; засоби діяльності; технологічний процес; трудовий процес.

Оскільки майбутній робітник освоює саме виробництво, то під час контролю виробничого навчання необхідно проаналізувати систему виробництва загалом. Стан матеріального виробництва визначається змінами усіх його складових, до яких належать суб'єкти (люди) й об'єкти праці (засоби та предмети праці), виробнича технологія і людська праця. Зміни предмета, засобів, технології обов'язково відображаються на змісті професійної підготовки робітника.

Тому для здійснення професійної діяльності учневі необхідно засвоїти: знання про предмет; знання про засоби; знання про суб'єкт діяльності; знання про трудовий процес; знання про технологічний процес.

Результатом виробничого процесу є перетворення предмета діяльності в готову продукцію. Виробничий процес, своєю чергою, поділяється на технологічний і трудовий. Особливістю технологічного процесу є взаємодія засобів праці з предметом праці, де реалізуються об'єктивні закони природи, незалежно від соціальних умов, у яких вона здійснюється. Діяльність фахівця на виробництві передбачає трудові функції підготовки, виконання, контролю.

Тому під час професійної підготовки учневі необхідно освоїти: підготовку предмета, засобів, суб'єкта, трудового та технологічного процесів; результативну діяльність (виконання) щодо предмета, засобів, суб'єкта, трудового та технологічного процесів; контроль предмета, засобів, суб'єкта, трудового і технологічного процесів.

Під час розробки критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів із професійно-практичної підготовки доцільно застосовувати кваліметричний підхід. **Кваліметрія** – теорія вимірювання властивостей, які визначаються через якості. За цією теорією, об'єктивну характеристику певної речі чи явища можна представити у формі множини видів якостей (екстенсивна властивість) та у формі вияву ступеня інтенсивності якості (інтенсивна властивість) [3]. При розробці системи критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів на першому етапі визначається множина показників якості професійно-практичної підготовки. Пропонуємо для вирішення цього завдання скористатися структурою образу професійної діяльності.

На основі множини компонентів образу професійної діяльності встановлюємо екстенсивні властивості професійних вмінь, наприклад: правильність виконання трудового процесу, якість результату, дотримання вимог технологічного процесу тощо. Природа кожної властивості позначається номіналами якості, що утворює систему інтенсивних властивостей.

Згідно з теорією кваліметрії, інтенсивні показники можна задавати в таких формах: відношення мір (відношення частини до цілого; співвідношення частин, пропорція); за допомогою ординальних чисел (кваліфікація робітника за розрядами: I, II, III, IV); за допомогою порівняння якісних прикметників (найсильніша, сильніша, сильна, середні, слабка, слабша інтенсивність); за допомогою спеціальних найменувань (за типовим алгоритмом, за самостійно складеним алгоритмом).

Для оцінки професійної діяльності можна обрати одну з цих форм. Наприклад: відношення мір застосовувати для розрахунків продуктивності праці (відношення кількості виробів до часу виготовлення); за допомогою ординальних чисел оцінювати якість продукції (III, II, I сорту); за допомогою порівняння якісних прикметників визначати рівень майстерності (найвищий, високий, середній, низький, найнижчий ступінь) тощо. У педагогіці найчастіше використовуються порівняння якісних прикметників. Тому для оцінки інтенсивних властивостей вживаються якісні порівняння, наприклад: виконано неправильно, частково неправильно, частково правильно, правильно; результат незадовільний, задовільний, хороший, відмінний тощо.

Хоча окремі визначення часто використовуються, необхідно встановити певну систему ранжування якісних порівнянь.

Шкала оцінювання за своєю природою є ординальною. Характерною особливістю *ординальної шкали* є зростання потенціальності (стану напруженості) множини якостей у порівнянні з попередніми станами цієї або інших множин [2]. Оцінка учня визначається інтенсивною величиною на ординальній шкалі.

На основі відношення множин екстенсивних властивостей у різних сполученнях та з різним проявом інтенсивності формується система критеріїв оцінювання. Такий спосіб визначення навчальних досягнень учнів належить до *імперативних методів* [1]. Він базується в оцінюванні рівня професійної підготовки учня майстром виробничого навчання за самостійно розробленими критеріями або згідно з інструкцією (наприклад, «Типові критерії оцінювання навчальних досягнень»).

Пропонуємо один із можливих варіантів критеріїв оцінювання з професійно-практичної підготовки: правильне виконання, з хорошим результатом, із повним відтворенням умов технології виробництва, на середньому рівні освоєне володіння інструментом, дотриманням всіх вимог техніки безпеки й охорони праці; правильне виконання з елементами творчості, з відмінним результатом, із повним відтворенням умов технології виробництва, на майстерному рівні освоєне володіння інструментом, дотриманням усіх вимог техніки безпеки й охорони праці.

Наступним кроком у розробці критеріїв оцінки професійної підготовки, на нашу думку, стане формування перевідних коефіцієнтів для визначення рівня професійних знань, умінь і навичок, що характеризує ступінь прояву їх певних властивостей. У теорії кваліметрії такий метод класифікується як *похідне вимірювання*. Він полягає у визначенні індексу у вигляді пропорції двох екстенсивних величин.

Наприклад, для оцінки кваліфікації працівника можна використовувати показник, розрахований як відношення між кількістю допущених ним помилок та обсягом виконаної роботи, що є перевідним коефіцієнтом відповідної інтенсивної властивості професійної діяльності.

Вагомими компонентами рівня виробничого навчання учнів є: кількість трудових дій, що правильно виконані учнем; кількість освоєних учнем технологічних операцій; кількість якісно виготовленої продукції тощо. Рівень теоретичної підготовки оцінюється за кількістю репродуктивно відтворених учнем елементів знань, кількістю продуктивно відтворених учнем елементів знань, кількістю встановлених учнем зв'язків між елементами знань.

Оцінювання якості виробничого навчання учнів проводиться на основі кількісних показників – параметрів знань і вмінь. Оцінюються рівні повноти знань, узагальненості знань, усвідомленості знань і рівні результативності вмінь, сформованості вмінь, різнобічності вмінь, узагальненості (перенесення) вмінь [4]. В основу цих показників закладені параметри знань і вмінь, описані вище.

Значення параметрів знань і вмінь розраховуються за обраними критеріями. Наприклад: різнобічність умінь: відношення кількості правильно засвоєних умінь до визначених професійними функціями у кваліфікаційній характеристиці; сформованість умінь: відношення правильно виконаних операційних переходів до їх загальної кількості у технологічній карті; результативність умінь:

відношення кількості якісних до загальної кількості виготовлених виробів; узагальненості (перенесення) вмінь: відношення кількості правильно виконаних до загальної кількості переходів під час освоєння нової операції; усвідомленість знань: ступінь встановлених зв'язків між елементами знань при відтворенні; повнота знань: відношення кількості відтворених понять до кількості поданих понять; узагальненість знань: відношення кількості продуктивно відтвореної інформації до кількості наданої інформації.

Ми розглянули психолого-педагогічні аспекти діагностики та розробки критеріїв оцінки професійно-практичної підготовки, перший із яких відноситься до імперативних методів вимірювання. Цей метод є більш загальним і, з певними модифікаціями, використовується для оцінювання виробничого навчання при підготовці за різними професіями. Другий підхід передбачає похідне вимірювання. Критерії оцінки виробничого навчання за допомогою похідного вимірювання необхідно розробляти з урахуванням особливостей професії, за якою проводиться підготовка.

Перспективним методом визначення якості професійної підготовки у майбутньому може стати *опосередковане вимірювання*. Цей метод базується на обчисленні функції зв'язку інтенсивної величини з екстенсивною величиною. Наприклад, сформованість умінь виконання певного виду робіт можна обчислити як добуток відповідного нормативного коефіцієнта на кількість помилкових дій. Для визначення величини коефіцієнта необхідно враховувати як об'єктивні, так і суб'єктивні чинники професійної підготовки (професія, кваліфікація, навчальний заклад тощо).

Таким чином, використання діагностичних методик сприятиме особистісно орієнтованому підходу до навчання, допоможе педагогам врахувати спрямованість особистості учня, особливості його сприйняття та поведінки, що є особливо важливим під час професійної підготовки. Володіння прийомами психодіагностики та розробки критеріїв оцінювання повинно стати надбанням кожного педагога. Слід зазначити, що оволодіння методиками діагностики вимагає від користувачів таких якостей, як спостережливість, об'єктивність, етичність, критичність у висновках, обережність у використанні результатів тощо.

Бібліографія

1. Дмитренко Г. А., Олійник В. В., Ануфрієва О. П. Цільове управління: вимірювання результативності діяльності учнів і педагогів : навчально-методичний посібник. К. : Віпол, 1996. 84 с.
2. Процесс учения: контроль, диагностика, коррекция, оценка / Под ред. Е. Д. Божович. М. : Московский псих.-социальный институт, 2000. 224 с.
3. Циба В. Т. Основи теорії кваліметрії : навчальний посібник. К. : ІЗМН, 1997. 160 с.
4. Якимович Т. Д. Основи дидактики професійно-практичної підготовки : навчально-методичний посібник. К. : Педагогічна думка, 2013. 136 с.

УДК 378.14(430)

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ДУАЛЬНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ

Роман ЯРЕМКО,

Львівський державний університет безпеки життєдіяльності

У статті розглядається проблема підготовки і випуску на ринок праці висококваліфікованих кадрів, яка стала приводом дослідження дуальної системи освіти. З кожним днем держава все більше потребує фахівців, які вміють сумлінно, відповідально та якісно виконувати свої професійні обов'язки. Сформована в даний час система вищої освіти в країні з даною проблемою не може впоратися повною мірою. Одна з причин того, що відбувається, – прірва між теоретичними знаннями і практичними навичками випускників закладів вищої освіти. Яскраво виражений шлях покращення якості підготовки та випуску майстрів своєї справи на ринок праці – введення дуальної системи навчання у навчальний процес. Внаслідок цього дане дослідження спрямоване на вивчення дуальної системи освіти, розгляд її сутнісних характеристик, цілей, завдань, явних переваг і недоліків, а також на виявлення пріоритету перед традиційною системою навчання.

Ключові слова: *дуальна освіта, заклад вищої освіти, ринок праці, підприємство.*

Нині дуальна модель навчання є однією з передових форм підготовки високопрофесійних кадрів у світі, про що свідчить досвід освітніх систем таких країн, як Швеція, Великобританія, Японія та Німеччина [4]. На жаль, у нашій країні концепція дуальної системи навчання цілком і повністю не відпрацьована і знаходиться на стадії одиничного впровадження.

Дуальна система дає право інтегрувати в навчальному процесі як теоретичну, так і практичну підготовку фахівців. Упродовж навчання поряд зі звичайними заняттями в закладах вищої освіти студенти ходять на роботу на конкретне підприємство або фірму, де і накопичують професійний і практичний досвід.

У дуальній системі освіти підприємство на рівних правах разом із ЗВО бере участь у професійній підготовці працівників. Тим часом як ЗВО несуть відповідальність за теоретичну грамотність і освіченість, підприємство, у свою чергу, забезпечує умови для практичного навчання та покриває грошові витрати, пов'язані з ним [2].

Для кращого уявлення про концепцію дуальної освіти розглянемо цілі навчання: вдосконалення системи вищої освіти шляхом розробки продуктивної структури підготовки кадрів; введення в навчальний план освітніх організацій сучасних методів і засобів навчання; модернізація системи неперервної освіти; удосконалення професійних стандартів кадрів.

Основними завданнями дуальної системи навчання є: усунути невідповідність системи підготовки кадрів структурі попиту на ринку праці; створити ряд навчальних ЗВО, які відповідають потребам усіх сфер життя населення і ринку праці; змінити і якісно вдосконалити зміст і структуру навчальних планів професійної підготовки кадрів, що забезпечують їх високий професіоналізм і мобі-

льність; впровадити науково-методичне та матеріально-технічне забезпечення належного рівня у процесі професійної підготовки кадрів.

До принципів формування структури і змісту навчально-освітньої програми відносимо:

1. Теоретична і практична частина підготовки кадрів здійснюється в ЗВО, на фірмах і підприємствах.

2. Максимальна відповідність без шкоди для теоретичної підготовки потребам і вимогам до компетентності фахівця з боку роботодавця.

3. Для формування контингенту студентів між підприємством і навчальною організацією укладається договір, у якому прописуються вимоги до кадрів, умови організації змісту навчального процесу та проведення кваліфікаційних іспитів. За аналогією також укладається договір між підприємством і кандидатом на навчання. У договорі обговорюються питання, які стосуються фінансування витрат підприємства на навчання фахівця, а також умови їх відшкодування. Як і не виключена і схема укладення тристороннього договору між підприємством, ЗВО і кандидатом на навчання.

4. На рівних правах підприємство і навчальна організація спільно проводить відбір кандидатів на навчання за освітньою програмою, передбаченою навчальною організацією, на основі отриманих результатів співбесіди, тестів чи інших форм контролю знань. Одним із найважливіших факторів набору є відсутність медичних протипоказань для кандидата працювати за тією чи іншою спеціальністю [2].

Дуальна система освіти гарантує відповідність інтересів тих, хто навчається, інтересам підприємств, а також держави.

Для підприємств дуальна освіта є хорошою можливістю підготувати для себе висококваліфікованих кадрів, які повністю відповідають всім своїм вимогам, при цьому скорочуючи час і витрати на пошук фахівців, їх перепідготовку й адаптацію. Більше того, у підприємства є шанс вибрати найкращих випускників освітньої організації, оскільки за час навчання студенти показують, на що здатні, повною мірою. У свою чергу, такий підхід до відбору персоналу мотивує їх вчитися з повною віддачею.

Для студентів дуальна система освіти є чудовою можливістю набутти стабільності та впевненості у завтрашньому дні. Дана система дозволяє без зайвих труднощів плавно і рівномірно влитися у професійно-трудову діяльність. Дуальна освіта не лише сприяє виконанню певних професійних обов'язків, але і робить можливою успішну адаптацію в робочому колективі, формує необхідні компетенції та відповідальність. Жодна установа освіти не може надати таке розуміння виробництва зсередини, як дуальне навчання, що робить його відправною точкою до успішної кар'єри.

Для держави дуальна освіта – це, по-перше, високоефективна підготовка кваліфікаційних кадрів і їх безперешкодне працевлаштування, по-друге, з економічної точки зору, дане утворення саме себе фінансує.

Спираючись на вищевикладений текст, слід підкреслити явно виражені переваги дуальної системи освіти: практичне навчання фахівців проводиться на підприємствах і організаціях, а не лише в майстернях, лабораторіях і на полігонах освітніх організацій; зміст і структура освітніх програм узгоджена між ЗВО та підприємством, що дозволяє задовольнити вимоги всіх сторін; між ЗВО та

підприємством можуть виникати і складатися близькі взаємини; при працевлаштуванні ймовірна швидка адаптація до трудового процесу; постійна зміна теоретичної діяльності в навчальному закладі на практичну роботу на підприємстві є найкращою мотивацією навчання, при цьому виробничий процес значною мірою не страждає; гарантує точніше розуміння професії, а також стандартизований ступінь підготовки.

Практика впровадження дуальної системи навчання в освітній процес довела такі переваги перед традиційною моделлю освіти: дуальна освіта покликана усунути основні недоліки традиційних засобів і методів навчання; дуальна система зводить нанівець розрив між теоретичною і практичною частиною навчання; знайомство студентів із корпоративною етикою підприємства, його особливостями на етапі отримання освіти; висока мотивація студентів до отримання теоретичних знань і набуття практичного досвіду роботи; у дуальній системі підготовки фахівців ЗВО враховує всі вимоги, що пред'являються підприємствами до майбутніх працівників; зацікавленість керівників підприємств у високоякісному теоретичному і практичному навчанні свого працівника [1].

Перерахувавши позитивні сторони дуальної системи освіти, розглянемо її недоліки: поряд із мотивацією на підприємстві може погіршуватися рівень якості освіти; навчальні програми освітніх організацій не завжди підтримують сезонну послідовність виконуваних робіт на підприємстві; освітня організація часом не встигає вчасно надати необхідний підприємству навчальний матеріал; неготовність підприємств приймати нових фахівців через відсутність вільних робочих місць; через нестачу фінансових ресурсів підприємства змушені заробляти кошти на освіту через підвищення ціни на вироблений ними продукт [3].

Таким чином, незважаючи на наявні мінуси, дуальна система навчання компетентних, висококваліфікованих, затребуваних на ринку праці випускників закладів вищої освіти, має явну перевагу в порівнянні з традиційною системою підготовки фахівців. Дана модель навчання є дуже привабливою в навчальних закладах професійної освіти, проте необхідно вірно отримувати користь дуального навчання в суспільстві з належним урахуванням соціально-економічного становища, розвитку міжнародних інтеграційних процесів у освіті, існуючих нормативних документів і менталітету в соціумі.

Бібліографія

1. Дрозач М. І. Розвиток професійного навчання кадрів на виробництві в контексті зарубіжного досвіду. *Наука та інновації*. 2008. Т. 4. № 3. С. 88–94.
2. Жанкабыл Г.Е. Дуальное обучение – залог качественного образования. *Молодой ученый*. 2017. № 10. С. 35–38.
3. Кузембаев С. Б., Альжанов М. К., Нурмагамбетов Д. Д., Атамбаев Ж. Н., Аймагамбетова Г. Т. Вопросы перехода на дуальное обучение. *Вестник КарГУ*. 2013. № 1. URL : <http://www.center-rpo.ru/diskussionnaya-ploshchadka1/228-voprosy-perekhoda-na-dualnoe-obrazovanie>.
4. Сидакова Л. В. Сущность и основные признаки дуальной модели обучения. *Образование и воспитание*. 2016. № 2. С. 62–64.
5. Терещенкова Е. В. Дуальная система образования как основа подготовки специалистов. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2014. № 4 (апрель). С. 41–45.



Розділ 3

Методологічні засади становлення сучасного фахівця-психолога

УДК 37.032:37.017.91:372.461

РОЛЬ ФОНОВИХ ЗНАТЬ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ

Лариса РУДЕНКО,

Львівський державний університет безпеки життєдіяльності

Обґрунтовано світоглядний аспект професійної діяльності практичних психологів, урахування якого в їхній підготовці передбачає спрямування освітнього процесу на усвідомлення його суб'єктами соціальних і професійних особистісно значущих цінностей, їх осмислену інтеріоризацію і створення власної світоглядної системи як підґрунтя для подальшого самовдосконалення. Світогляд опирається на фонові знання особистості, накопичення яких майбутніми практичними психологами під час навчання безпосередньо впливає на становлення їхньої особистості через створення й утвердження системи цінностей, професійної позиції, розвиток здатності до саморегуляції й самоконтролю.

Ключові слова: професійна підготовка, практичні психологи, освітній процес, світогляд, професійна взаємодія, фонові знання особистості

Актуальність формування світогляду майбутніх практичних психологів зумовлена потребою підвищення якості професійної підготовки на основі розвитку їхнього мислення й активізації когнітивної діяльності самосвідомості. Пропонуємо розглянути цю проблему під кутом зору теорії психічної контрольності, автором якої є відомий учений Я. І. Цурковський. Ярослав Іванович визначав контрольність як елемент відображальної діяльності психіки, що завершує когнітивний процес та вважається атрибутом людської свідомості, функція якого полягає в урівноваженні соціальної та біологічної життєдіяльності особистості з чинниками навколишнього світу [7, с. 17].

Суголосно з цією тезою сучасна парадигма визначає ключові завдання професійної освіти: забезпечити молодь необхідним комплексом знань і вмінь, що сприятиме адаптації біологічної природи індивіда до суспільного життя; сформувати в неї професійно важливі особистісні якості на основі засвоєння соціокультурного досвіду; допомогти молодій людині в її саморозвитку й духовному зростанні. Відповідно з метою фасилітації гармонійного розвитку особистості фахівця професійну підготовку майбутніх практичних психологів у закладах вищої освіти (ЗВО) доцільно будувати як цілісний процес здобування знань на основі інтегрування загальних і профільних дисциплін, наповнення їх змісту гуманістичними смислами і духовно-моральними цілями [3, с. 20].

Професійна діяльність практичних психологів передбачає постійне, часом тривале, контактування з людьми, взаємодію з ними в різноманітних, часто емоційно напружених і суспільно нестабільних ситуаціях. Дослідники пов'язують антропоцентричний вимір цієї професії зі світоглядними домінантами, які ґрунтуються на суб'єкт-об'єктних відносинах і виявляються як на рівні об'єкта (соціальних груп та індивідів, що потребують психологічної допомоги), так і суб'єкта (виконавців заходів щодо надання цієї допомоги) [2, с. 19]. Для успішного виконання своїх професійних функцій практичні психологи мають не лише володіти визначеними освітньою програмою загальними і фаховими компетентностями, а й виявляти відповідно до конкретної ситуації соціально та професійно значущі якості особистості: любов до людей, уважність і спостережливість, комунікабельність, тактовність і терпеливість, здатність до рефлексії, емпатії, творчого мислення, готовність до самостійного прийняття оптимальних рішень, саморозвитку, співвіднесення своїх життєвих смислів із загальнолюдськими цінностями тощо. Практичний психолог має добре орієнтуватися в соціокультурному й інформаційному просторі професійного середовища і будувати професійну взаємодію на основі безпосереднього переживання ситуації й опосередкованого ставлення до неї.

Один із ключових аспектів професійної діяльності практичних психологів полягає в необхідності впливати на особистість під час надання психологічної допомоги, особливо в екстремальних ситуаціях. Здійснювати ефективний вплив на людину може лише особистість із непохитною світоглядною позицією, що спирається на глибоко усвідомлені й узагальнені знання, переконання, впевненість у їх істинності, та виявляється в уміннях їх застосовувати в різних життєвих ситуаціях, у тому числі професійних. Важливо, щоб практичний психолог звертав увагу не лише на відомості, які відповідають його уявленням і цілям, але й на ті, що найбільше сприяють досягненню очікуваного результату спільної діяльності. Ця інформація, накладаючи відбиток на професійну взаємодію, становить підґрунтя характеру подальших взаємин [4, с. 118–119].

Успішна реалізація професійних завдань можлива за умов цілеспрямованого формування і розвитку в майбутніх практичних психологів наукового світогляду на основі забезпечення компліментарності отримуваних знань. Інтегрованість цих знань має спрямовуватися передусім на духовний розвиток особистості майбутніх фахівців, формування в них ціннісного ставлення до людини, життя загалом і професійної діяльності зокрема.

Провідною характеристикою трудового середовища практичних психологів є його комунікативність: у процесі професійної взаємодії інформація цілеспрямовано адресується певному реципієнту і, що дуже важливо, передає суб'єктивне ставлення комунікатора як до інформації, так і до адресата. При цьому зміст інформації зумовлюється так званими «фоновими знаннями» особистості.

Вважаємо, що категорія «фонові знання» у контексті світогляду заслуговує на особливу увагу, оскільки саме ці знання формують внутрішній світ особистості у процесі накопичення нею когнітивного досвіду, виявляють її гносеологічну, аксіологічну та морально-етичну сутність, відображену у психологічній структурі світогляду. Мова йде про цілісне особистісно-психічне утворення,

основними компонентами якого є: *світоглядні знання* (ті, що є життєво важливими для людини та становлять систематизований результат її інтелектуальної діяльності); *цінності* (те, що є значущим для людини та відповідає її актуальним потребам, ідеалам, особистісним смислам); *переконання* (суб'єктивний інтелектуально-емоційний здобуток людини, що відображає мотиви її ставлення до світу, певні ідеали, норми, вчинки, які слугують орієнтирами в її житті). Зважаючи на викладене, гносеологічний аспект світогляду практичних психологів пов'язуємо з їхніми знаннями про довілля й суспільство, соціальними й особистісно значущими цінностями, а також із критеріями самооцінювання власного суспільного статусу, сформованими на основі фонових знань.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що поняття «фонові знання», як правило, використовується в контексті міжособистісної комунікативної взаємодії. Наприклад, у «Новому словнику методичних термінів» [1] фонові знання тлумачаться як властиві носіям певної мови знання, що забезпечують спілкування, під час якого вони виявляються у вигляді смислових асоціацій і конотацій, дотримання норм мовної поведінки учасниками комунікативної взаємодії. Їх можна поділити на знання про предмети і явища національної культури (реалії) і знання про загальноприйняті у певному соціумі норми поведінки (етикет). На думку Л. Черних, фонові знання особистості можна уподібнити до її загальнокультурної компетентності, яка дає змогу «влонити, зрозуміти приховані натяки, асоціації тощо», поглибити розуміння партнера по взаємодії, зробити його більш емоційним, особистісно значущим [6].

Ми ж переконані, що накопичення фонових знань майбутніми практичними психологами має безпосередньо пов'язуватись не лише зі спілкуванням, функцією мислення, визначенням власної думки. Більшою мірою воно стосується *професійного сприймання* (виділено нами), зумовленого сукупністю фахових знань, ментальними механізмами їх засвоєння, оброблення й інтерпретації, а також формуванням світогляду через створення й удосконалення системи цінностей, переконань, утвердження особистісної та професійної позиції [5, с. 32]. Складність процесу сприймання у професійній взаємодії практичних психологів полягає в тому, що під час формування образу партнера вони отримують переважно фрагментарну інформацію про нього, оцінюють її з урахуванням власних психологічних, емоційних чинників і фонових знань.

Водночас пізнання іншої людини під час комунікативної взаємодії здійснюється через намагання зрозуміти стратегію її поведінки, що, закономірно, впливає й на побудову стратегії власної поведінки практичного психолога. На сприймання іншої людини впливають когнітивні, емоційні, оцінювальні особливості в контексті мотиваційно-смислової структури суб'єкта професійної діяльності, яка становить загальний фонд смислових утворень на основі фонових знань фахівця. Смислові утворення формуються під час взаємодії та регулюють ефективність її перебігу. Фонові ж знання є ключовим компонентом розуміння того, що сприймається, і фактично випереджують знання про предмет сприймання, допомагаючи отримати про нього нову інформацію.

Отже, світогляд є найбільшою спонукою до діяльності та визначальним регулятором поведінки людини, оскільки, ґрунтуючись на її ціннісних орієнтаці-

ях, значною мірою виявляє спрямованість її особистості та позначається на її характері, зокрема забезпечує внутрішній самоконтроль. Урахування гносеологічного аспекту в процесі формування світогляду майбутніх практичних психологів у ЗВО дає змогу спрямувати їхню професійну підготовку на розвиток у них пізнавальних здібностей, здатності до ефективного сприймання й осмислення інформації, адекватного її оцінювання стосовно конкретної ситуації, вироблення вмій і навичок самоконтролю власної поведінки і саморегуляції. Цілеспрямоване накопичення курсантами і студентами пізнавального досвіду, зокрема фонових знань, впливає на перетворення їхніх професійних знань у систему власних суджень, поглядів і поведінки, тобто виконує світоглядну функцію у процесі формування і розвитку особистості.

Бібліографія

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : ИКАР, 2009. URL : http://methodological_terms.academic.ru/.
2. Камаєва В. В. Світоглядна складова соціальної роботи. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка* : зб. наук. праць. Київ : ІВЦ «Політехніка», 2007. № 1(19). С. 19–22.
3. Литвин А. В., Руденко Л. А. Актуальність застосування цілісного підходу в сучасній професійній освіті. *Професійна освіта: проблеми і перспективи*. Київ : ПТТО НАПН України, 2016. Вип. 10. С. 20–26.
4. Руденко Л. А. Формування комунікативної культури майбутніх фахівців сфери обслуговування у професійно-технічних навчальних закладах: монографія. Львів : Піраміда, 2015. 343 с.
5. Руденко Л. А. Формування світогляду майбутніх фахівців соціономічних професій: гносеологічний аспект. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2017. № 1. С. 27–36.
6. Черних Л. А. Особливості ділової комунікативної культури особистості. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2012. № 2 (28). С. 335–343.
7. Ярослав Іванович Цурковський (1905–1995). До 100-річчя від дня народження. Львів : Вид-во Ун-ту «Львівський Ставропігон», 2005. 71 с.

УДК 159.963.9.163

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГА В НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЯХ

**Роксолана СІРКО, Володимир СЛОБОДЯНИК,
Львівський державний університет безпеки життєдіяльності**

Стаття присвячена результатам емпіричного вивчення професійної діяльності психолога в екстремальних умовах. Виділені два напрями аналізу екстремальних факторів: зовнішні та внутрішні. До зовнішніх чинників відносяться: надзвичайні ситуації екологічного, техногенного і соціального характеру. Внутрішні чинники пов'язані з особистісними властивостями, такими як особливості нервової системи, домінуючі акцентуації характеру, здібності. Вивчені основні фактори діяльності психолога в екстремальних умовах, такі як: мотиви вибору професії, позитивні та негативні чинники діяльності, основні напрями роботи.

Ключові слова: професійна діяльність в екстремальних умовах, стрес-чинники, екстремальна психологія.

Діяльність працівників ДСНС, у тому числі психологів, які її супроводжують, є закритою системою, яка нормативно регламентується характером службових обов'язків. Огляд спеціальних робіт дозволив визначити основні характеристики їх діяльності. До них належать: різноплановість; багатофункціональність; складність виконуваних завдань, які не мають єдиного алгоритму; статутні відносини; необхідність емоційного співпереживання; амбівалентність ролі, при якій зіштовхуються підпорядкованість керівництву з етичним кодексом психолога у питаннях конфіденційності інформації, отриманої від обстежуваного; робота з масами та натовпом при виникненні екстремальних ситуацій. Окрім того, у спеціалістів має бути підвищена відповідальність за свої дії в умовах ризику, оскільки праця психолога ДСНС пов'язана з людьми, які мають невротичні та психотичні відхилення і вимагають відповідного ставлення до себе. Психолог працює в умовах воєнних конфліктів, надзвичайних ситуацій природного і техногенного характеру, що призводить до вітальної загрози власному життю, тому специфіка роботи характеризується високою ймовірністю емоційного вигорання та професійною деформацією, психосоматичними захворюваннями, частою появою стресових розладів як реакцією організму на психічні травми.

В останні роки аналіз екстремальних умов діяльності проводиться дослідниками, виходячи з позицій психологічної концепції діяльності, згідно з якою умови і характер діяльності впливають на поведінку людини через її внутрішню організацію [1; 2; 10]. Вивчаються психологічні детермінанти професійної діяльності працівників рятувальних служб (М. Козяр, В. Христенко, В. Садковий, М. Кришталь) професійний стрес (О. Тімченко), психічне здоров'я військовослужбовців (Е. Потапчук), адаптація до особливих умов діяльності (О. Охременко), професійний вплив військового керівництва на підлеглих в особливих умовах діяльності (О. Матеюк). Є низка досліджень, у яких розглядаються чинники професійної діяльності, які забезпечують надійність поведінки людини в екстремальному виді занять [6; 7; 8; 9; 12]. Вивчається також готовність до діяльності в стресових умовах, при цьому, як зазначають дослідники, з'являються емоційне вигорання та специфічні екстремальні стани, такі як страх, фрустрація, психологічна криза; формується напруга та проявляється реакція тривоги в надекстремальних суб'єктивно значущих ситуаціях [6; 7; 8; 9; 11; 12].

У сучасній психологічній літературі виділені два напрями аналізу екстремальних факторів. В одних роботах вивчається вплив на психіку надзвичайних ситуацій екологічного, техногенного і соціального характеру, тобто зовнішні стрес-чинники [5; 7; 12]. Діяльність в екстремальних умовах пов'язана з різноманітним стихійними і техногенними аваріями і катастрофами, бойовими діями, масовими заворушеннями, які характеризуються максимальним перевантаженням або ж, навпаки, недовантаженням психічних функцій особистості.

У другому напрямі вивчаються екстремальні фактори, які пов'язані зі структурою самої особистості [1; 11]. Дослідники підкреслюють, що витривалість в екстремальних умовах залежить від виду, тривалості й інтенсивності дії екстремального фактору; попереднього досвіду; характеру діяльності; індивідуальних властивостей людини, таких як нервово-психічна стійкість, домінуючі акцентуації, які призводять до порушення поведінки та психогенних деструкцій. Нервово-психічна нестійкість заважає здійсненню діяльності в екстремальних ситуаціях, оскільки порушує адаптаційні резерви організму та формує негативне ставлення до виконуваної роботи.

Водночас проблемі діяльності практичного психолога в екстремальних ситуаціях відводиться недостатнє місце в науковій літературі. Існують лише окремі дослідження, в яких ставиться дана проблема. У доступних нам дослідженнях увага в основному приділяється професійній підготовці психолога до діяльності в надзвичайних ситуаціях, в юриспруденції, військовій справі [5; 6; 13]. І тільки незначна кількість робіт [4; 9] присвячена особливостям професійної діяльності психолога в системі ДСНС.

Метою даної статті є емпіричне дослідження особливостей професійної діяльності практичного психолога Державної служби України з надзвичайних ситуацій.

В експериментальному плані дослідження діяльності практичного психолога ДСНС здійснювалося за допомогою розробленої нами анкети, в якій діагностувались особливості професійної адаптації до служби та навчання; мотиви вибору професії; особистісні риси, які впливають на успішність роботи в екстремальних умовах; стрес-чинники та методи подолання стресу; завдання, які має виконувати психолог у надзвичайних умовах.

В опитуванні взяли участь 214 респондентів, із них: 121 особа (56,6% від вибірки в цілому) – студенти і курсанти перших–четвертих курсів спеціальності «Практична психологія» Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, 52 особи (24,3% від вибірки в цілому) – студенти другого курсу Львівського державного університету внутрішніх справ спеціальності «Психологія» та 41 особа (19,1% від вибірки в цілому) – практичні психологи, які безпосередньо працюють у ДСНС.

Отримані внаслідок проведення емпіричного дослідження (гетерогенна вибірка) результати були піддані факторному аналізу, якому піддавалися 95 показників, зокрема було виокремлено дванадцять факторів, із яких нам вдалося виокремити чотири основні, на які припало найбільше змістове навантаження та в яких зосередилися найістотніші показники, що містили знакові, ключові психологічні особливості й тенденції діяльності психолога в надзвичайних умовах.

У *першому факторі*, названому нами «стрес-чинники професійної діяльності психолога ДСНС», було виділено такі показники: «непередбачуваність обставин», «дефіцит часу при прийнятті рішень», «загибель людей», «робота з родичами загиблих», «спілкування з журналістами», «страх за власне життя», «страх отримання власної травми», «постійна нервово-психічна напруга», які характеризують специфіку роботи психолога власне в зоні надзвичайної ситуації. Високу питому вагу мають також змінні, які визначають особливості повсякденної діяльності психолога силових відомств. До них належать: «неможливість відпочити», «неможливість

усамітнитися», «ненормований робочий день», «емоційне вигорання», «жорстка дисципліна», «великий обсяг роботи», «монотонність», «відсутність можливості підвищувати кваліфікацію», «неблагополучна атмосфера в колективі», «відсутність творчої діяльності», «невелика зарплата», «відсутність кар'єрного зростання», «перевантаження додатковими обов'язками», «відсутність повноцінного відпочинку», «нечіткість завдань психолога». Добір показників у першому факторі, який, як відомо, є найбільшим презентантом реального стану справ, засвідчує складність діяльності, перевантаженість практичного психолога та високі психоемоційні впливи на психіку та здоров'я, що призводить до емоційного вигорання.

До *другого фактора*, названого нами «основні напрями роботи психолога ДСНС», увійшли такі показники: «тренінг особистісного зростання», «навчання навичкам саморегуляції й аутогенного тренування», «психодіагностична робота», «психопрофілактика», «співбесіда при прийомі на роботу», «участь в атестаційній комісії», «психокорекційна робота з персоналом», «участь в антипанічних бригадах», «супровід сімей загиблих», «екстрена психологічна допомога», «психотерапевтична робота з постраждалим населенням при надзвичайних ситуаціях», «участь у антисуїцидальних бригадах», «проведення переговорів із терористами». Композиція виокремлених у другий фактор показників промовисто свідчить про широкий спектр обов'язків, які виконує психолог при діяльності в особливих умовах. Позитивним, на наш погляд, є виокремлення до другого фактора показника «задоволеність професією» зі знаком «+», що свідчить про наявність інтересу до спеціальності, усвідомленості її потрібності та сформовану професійну спрямованість особистості.

Третій фактор, умовно названий «мотиви вибору професії», наповнили такі показники: «вислуга», «порада батьків», «вакантна посада», «спілкування з аудиторією», які свідчать про основні спонуки, що вплинули на професійне самовизначення респондентів. Досить інформативним є виділення показників зі знаком «-», таких як: «свідомий вибір», «вибір знову професії психолога», «вибір знову професії психолога в надзвичайних ситуаціях», «задоволеність професією», «задоволеність роботою». Наявність таких фактів викликає незадоволеність діяльністю, емоційне виснаження та вигорання, що призводить по появи негативної компенсаторної поведінки, про що свідчать також високі факторні навантаження показника «знімаю стрес алкоголем».

У четвертому факторі («позитивні чинники професійної діяльності психолога ДСНС») виокремилися такі показники: «отримання чіткого результату», «екстремальні умови діяльності», «творчість при розробці тренінгів», «психотерапевтична практика», «наукові дослідження», «проведення професійного психофізіологічного відбору», «значний обсяг навчальних дисциплін». Основним семантичним тлом цього фактора виступає потреба досліджуваних у реалізації власних професійних настанов, які позитивно впливають на особистісну самореалізацію.

Отже, можна узагальнено презентувати такі найважливіші результати факторного аналізу. Ключовими ознаками, які викристалізували специфіку роботи практичного психолога в надзвичайних ситуаціях, були такі: 1) «стрес-чинники професійної діяльності психолога ДСНС» як певні негативні впливи, які вини-

кають внаслідок роботи та негативно впливають на психіку і здоров'я спеціалістів-психологів; унаслідок цього проявляються надмірна саморефлексія та цілком імовірними виступають нетолерантні тактики і стратегії, які обираються пріоритетними у вирішенні внутрішніх конфліктів; 2) «позитивні чинники професійної діяльності психолога ДСНС» як готовність і соціально-рефлексійні намагання досліджуваних до самореалізації особистості у професійній сфері; 3) «основні напрями роботи психолога ДСНС», які вказують на розуміння обстежуваними основних завдань професійної діяльності; 4) «мотиви вибору професії».

Бібліографія

1. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности : учебное пособие для вузов. М.: ПЕР СЭ, 2001. 511 с.
2. Климов Е. А. Психология профессионала. М. : Издательство «Институт практической психологии», Воронеж : НПО «МО-ДЭК», 1996. 400 с.
3. Козяр М. М. Экстремально-професійна підготовка до діяльності у надзвичайних ситуаціях. Львів : «СПОЛОМ», 2004. 376 с.
4. Иванова С. П. Концепция и организационно-методическое обеспечение профессиональной деятельности психологов МЧС России : автореферат дис. ... доктора психологических наук : 05.26.03. Санкт-Петербург, 2011. 39 с.
5. Иванова С. П. Психологическое сопровождение профессиональной подготовки психологов МЧС России : монография. СПб. : Изд. «Астерион», 2011. 128 с.
6. Стасюк Є. В. Організаційно-психологічні особливості професійної діяльності офіцерів-психологів органів охорони державного кордону: автореф. канд. психол. наук : 19.00.09. Хмельницький, 2008. 20 с.
7. Основи психологічного забезпечення діяльності МНС : підручник / За заг. ред. В. П. Садкового. Х. : УЦЗУ. 2009. 244 с.
8. Організація психологічної підготовки особового складу підрозділів Сухопутних військ : навчально-методичний посібник / За ред. Г. П. Воробйова. Львів : АСВ, 2012. 430 с.
9. Оніщенко Н. В. Екстрена психологічна допомога постраждалим в умовах надзвичайної ситуації: теоретичні та прикладні аспекти : монографія. Х. : Право, 2014. 584 с.
10. Психологічне забезпечення професійної діяльності працівників пожежно-рятувальних підрозділів МНС України: навчальний посібник / Микола Андрійович Кришталь. Черкаси : Академія пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля, 2011. 226 с.
11. Шафран Л. М., Псядло Э. М. Теория и практика профессионального психофизиологического отбора моряков : монография. Одесса : Фенікс, 2008. 292 с.
12. Экстремальна психологія : підручник / За заг. ред. проф. О. В. Тімченка. К. : ТОВ «Август Трейд», 2007. 502 с.
13. Енгальчев В. Ф. Психологические основы вузовской подготовки специалистов в юридической психологии : автореферат дисс. ... доктора психол. наук : 19.00.07. Санкт-Петербург, 2006. 40 с.

УДК 159.923

ЦІННІСНІ ТА СВІТОГЛЯДНІ УСТАНОВКИ В СТРУКТУРІ ОБРАЗУ ПРОФЕСІЇ МАЙБУТНЬОГО ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА

Юлія БАЛЕБРУХ,

Львівський державний університет безпеки життєдіяльності

У статті розглядаються особливості ціннісних та світоглядних орієнтацій майбутніх практичних психологів як складової образу професії. Здійснено аналіз підходів до тлумачення поняття «професійні ціннісні установки майбутніх психологів», розглянуто основні цінності майбутньої професійної діяльності.

Ключові слова: *образ професії, структура образу професії, професійні цінності, ціннісні орієнтації.*

Професія практичного психолога є однією з соціальних професій, що не лише вимагає формування професійних умінь і навичок майбутнього спеціаліста, але й передбачає наявність соціально спрямованих особистісних якостей, засвоєння певних професійно важливих цінностей і світоглядних установок. На сьогодні професійні цінності майбутніх психологів є недостатньо дослідженими, не існує також чітких і узгоджених вимог до ціннісної сфери майбутнього фахівця.

Актуальним напрямом дослідження сучасної психологічної науки постає вивчення професійно важливих ціннісних орієнтацій майбутнього практичного психолога, їх місця у структурі образу професії майбутнього спеціаліста, а також подальшої розробки педагогічних методів їх формування. Оскільки молоді фахівці у сфері практичної психології часто проходять період адаптації до професії, переживаючи труднощі у реалізації професійних знань, формування у них цілісного образу професії, у тому числі засвоєння професійно важливих цінностей, сприятиме успішному вступу в професію, дозволить уникнути можливих симптомів емоційного вигорання.

Образ професії майбутніх психологів досліджували такі вчені, як Є. Клімов, К. Альбуханова-Славська, Р. Бернс, В. Біблер, Б. Братусь, І. Кон, К. Левін, О. Леонтьєв, В. Розін, В. Столін, Д. Сьюпер, С. Чистякова, В. Ядов та ін.

Професійна ідентичність майбутнього спеціаліста, зокрема психолога, формується під впливом зовнішнім і внутрішніх чинників, певних образів. Є. Клімов виділяє такі основні групи психічних регуляторів системи формування особистості як суб'єкта праці:

I. Образ об'єкта (предмета праці, зовнішніх засобів, умов і проявів трудової діяльності): 1) чуттєвий образ (сенсорний, перцептивний); 2) репрезентативний конкретний образ (уявлення, пам'яті, уяви); 3) репрезентативний абстрактний образ (поняття, схеми, системи понять, засвоєні алгоритми дій).

II. Образ суб'єкта: 4) актуальний «Я-образ» (знання про свій функціональний стан у даний момент, своє місце в системі міжособистісних відносин, свої можливості й обмеження); 5) узагальнений «Я-образ» («Я-концепція» – я в ми-

нулому, я сьогодні, я в майбутньому; я серед інших, я як представник професійної спільноти, я як організм, як індивідуальність, як член суспільства).

III. Образ суб'єктно-об'єктних і суб'єктно-суб'єктних відносин: 6) потреби; 7) емоції, почуття, емоційні стосунки; 8) характер як властива людині система стійких ставлень до різних сторін дійсності; 9) спрямованість особистості, світогляд [1].

Таким чином, образ професії, за Є. Клімовим, об'єднує образ діяльності, образ себе у цій діяльності, а також образ відносин у діяльності. Саме образ суб'єкт-суб'єктних відносин включає у себе світоглядні та ціннісні установки. Ціннісний компонент утворюється системою цінностей, які є важливими для професії психолога, передбачають ті сторони діяльності та взаємодії, які є важливими для успішної діяльності.

М. Рокич розглядає цінності як стійкі переконання, що певний стиль поведінки або кінцевий стан існування індивіда переважає в особистому або соціальному відношенні протилежний або зворотній стиль поведінки або кінцеве існування. М. Рокич вважає, що система цінностей – укорінена впорядкована сукупність переконань, що стосуються переважних стилів поведінки або кінцевих станів існування відповідно до континууму відносно важливості. У розробленій М. Рокичем методиці дослідження ціннісних орієнтацій виділяє 2 види цінностей: термінальні й інструментальні. Серед термінальних основними є активне життя, здоров'я, любов, суспільне визнання, розвиток, сімейне життя тощо.

Серед інструментальних цінностей М. Рокіч виділяє акуратність, вихованість, освіченість, відповідальність, самоконтроль, чесність, чуйність т. ін.

Майбутній психолог може засвоювати певні термінальні чи інструментальні цінності як такі, які, на його думку, дозволять досягнути успіху в його діяльності або стати схожим на відомого йому представника професії, з яким він себе ідентифікує. Також на таке засвоєння цінностей впливає транслювання певних цінностей у процесі навчання у ЗВО. Наприклад, у підручниках стверджується, що психолог повинен бути освіченим, чуйним, впевненим у собі тощо.

А. Маслоу, досліджуючи самоактуалізацію особистості, вказував на ряд метапотреб або буттєвих цінностей. Дефіцитарні цінності породжуються, на думку А. Маслоу, відчуттям нестачі, дефіциту певних потреб. Якщо перенести ці поняття на практичну діяльність психолога, прикладом дефіцитарних цінностей може бути бажання надавати психологічну допомогу з метою компенсації дефіциту відчуття власної цінності, самоповаги. У такому випадку емоційний контакт, який виникає у процесі взаємодії психолога та клієнта, може виступати заміною реальних близьких взаємостосунків психолога з близькими людьми. Буттєві цінності – на противагу дефіцитарним, не заповнюють нестачу чогось, а проявляються у творчості, любові, породжуються самим буттям. Буттєвими цінностями у професійній діяльності психолога можуть бути бажання допомогти, «бути поряд» у важку хвилину, дарувати позитивні емоції.

Г. Печерська, досліджуючи професійні ціннісні орієнтації вчителів, трактує їх як систему професійної спрямованості та ставлення вчителя до педагогічної діяльності та її різних сторін, визначають її цілі та засоби, регулюють поведінку особистості у професійній діяльності [4].

Н. Максимчук досліджувала формування професійних цінностей майбутніх педагогів. Дослідниця встановила, що сформованість професійно-ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя тісно пов'язана із загальним рівнем його самоактуалізації: чим вищий рівень самоактуалізації, тим більше студенти-педагоги приймають професійні та високі моральні й духовні цінності. За результатами дослідження Н. Максимчук виявилися відмінності в рівнях самоактуалізації особистості студентів-вчителів першого і випускного курсів. На першому курсі зафіксовано лише низький, нижче середнього, середній та вище середнього рівні самоактуалізації. На 5 курсі зафіксовано всі рівні самоактуалізації особистості [2].

Професійні цінності майбутніх практичних психологів, як і педагогів, займають вагомe місце у їх майбутній професійній діяльності. Психолог, як зазначається у Етичному кодексі психолога, повинен дотримуватися конфіденційності, анонімності, поважати клієнта, ставити інтереси клієнта вище власної матеріальної вигоди. Проте вимоги до ціннісних орієнтацій, якими повинен керуватися практичний психолог, не завжди чітко й однозначно засвоюються студентами.

Н. Пророк, описуючи вимоги до особистості психолога-консультанта, виділяє серед інших спрямованість і мотиви професійної діяльності. Це, передусім, гуманістична спрямованість особистості, специфічна професійна спрямованість і гнучка «Я-концентрація».

К. Роджерс на основі особистого досвіду й аналізу досліджень зробив висновок, що теорія і методи психоконсультанта менш значущі, ніж сприйняття клієнта і встановлення контакту. Він стверджував, що ефективний психоконсультант повинен бути привабливим і дружньо налаштованою особистістю, яка навіює впевненість і довіру. Крім цього, К. Роджерс виділяв такі якості ефективності психолога-консультанта: конгруентність, позитивне ставлення й емпатію.

І. Ялом, відомий сучасний психотерапевт і вчений, вважає, що психолог повинен бути чесним і відкритим у стосунках із клієнтом, бути готовим до ситуацій невизначеності, своїм прийняттям створювати довірливі стосунки для змін клієнта.

Таким чином, професійні цінності – важлива складова образу професії психолога, а також представників інших професій сфери «людина – людина». Професійні ціннісні орієнтації дозволяють майбутньому психологу визначати, що є важливим у його діяльності.

Вітчизняні та зарубіжні дослідники описують різні підходи до необхідних ціннісних орієнтацій успішного психолога. Дослідження образу професії майбутніх психологів, а також розробка педагогічних методів цілісного його формування у майбутніх спеціалістів є перспективою подальших досліджень.

Бібліографія

1. Климов Е. А. Введение в психологию труда. Москва : Издательское объединение «ЮНИТИ», 1998. 122 с.
2. Максимчук Н. П. Психологічні особливості становлення ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2000. 21 с.

3. Панок В. Г. Психологічне консультування: теорія та практика : навч.-метод. посібник / В. Г. Панок, І. М. Зварич, Я. В. Чаплак, О. М. Чернописький. Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2011. 272 с.
4. Печерська Г. О. Професійні ціннісні орієнтації вчителів. *Збірник наукових праць. Психологічні науки*. Т. 2. Вип. 10. С. 252–257.
5. Потуй Й. П. Професійні цінності: сутність і роль у формуванні особистості сучасного фахівця. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2013. № 33. С. 331–337.
6. Томчук М. І. Формування професійних цінностей студентів-психологів. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : *Збірник наукових праць*. 2015. № 12 (14). С. 187–190.

УДК 159.923.5:316.356.2

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОСОМАТИЧНИХ РОЗЛАДІВ У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

**Юлія ОСТАПОВА, науковий керівник – Лариса РУДЕНКО,
Львівський державний університет безпеки життєдіяльності**

У статті представлено результати емпіричного дослідження психосоматичних розладів у майбутніх психологів. Охарактеризовано поняття психосоматики у психологічній літературі та визначено причини виникнення у людини психосоматичних розладів.

Ключові слова: психосоматика, психосоматичні розлади, емоційне вигорання, соматичні хвороби, негативні емоції, стрес, внутрішні конфлікти.

Проблеми психосоматичного здоров'я становить значну частину «хвороб цивілізації» і впродовж останнього століття були об'єктом інтенсивних досліджень у рамках так званої психосоматичної медицини, зважаючи на зростаючу роль їх у загальній захворюваності населення.

Соціалізація суспільства, що призводить не лише до прогресу і розвитку колективної самосвідомості, але й до перевантаження чинниками, які травмують психіку більше, ніж інші фактори, сприяє підвищенню частоти психосоматичних розладів. При сучасному способі життя хронічна психоемоційна напруга стала одним із найважливіших чинників ризику патології людини. Це зумовлює необхідність психосоматичної орієнтації в медицині, лікування і профілактики захворювань, які мають ураховувати вплив психосоціальних і особистісних факторів [4].

Цю тему розглядали і досліджували багато вчених: Ф. Александер, У. Бауманн, Е. Вейсс, Ф. Данбар, С. Желіфф, Б. Карвасарський, М. Перре.

Актуальність і недостатня розробленість проблеми визначили мету нашого дослідження – здійснити теоретико-емпіричний аналіз особливостей психосоматичних розладів у майбутніх психологів.

Психосоматика (грец. Душа і тіло) – напрям у медицині (психосоматична медицина) та психології, що займається вивченням впливу психологічних (переважно психогенних) факторів на виникнення і подальшу динаміку соматичних (тілесних) захворювань. Згідно з основним постулатом цієї науки, основою є реакція на емоційне переживання, що супроводжується функціональними

змiнами i патологiчними порушеннями в органах. Вiдповiдна схильнiсть може впливати на вибiр органу або системи, що уражуються [2].

Дослiдження причин формування психосоматичних розладiв у майбутнiх психологiв дало можливiсть встановити, що вони подiляються на три категорiї: тi, що пов'язанi з загальною структурою особистостi iндивiда; тi, що тiсно пов'язанi зi способом життя людини; тi, що проявляються, перш за все, у виглядi надмiрного реагування на якiсь обставини i стани [3]. Iшемiчна хвороба серця й iнфаркт мiокарда можуть спричинити такi емоцiї, почуття та стани, як безперервне емоцiйне напруження, важкий стрес, виникають як наслiдок нестачi любовi та безпеки. Стенокардiя, аритмiя, коронарний спазм виникають на тлi тривалих переживань, тривоги, гнiву, фрустрацiї. Хвороби дихальної системи викликають iстеричнiсть, iпохондричнiсть, неусвiдомлену тривожнiсть. Виникнення виразкової хвороби шлунку i 12-палої кишки пов'язане з прагненням до пригнiчення потреби у залежностi з прагненням отримувати любов i турботу. Видiляють три психологiчнi механiзми, якi сприяють захворюванню на цукровий дiабет: внутрiшньоособистiснi конфлiкти, iдентифiкацiя їжi з любов'ю, неусвiдомленi страхи, якi виникають упродовж усього життя [1].

З метою вивчення психосоматичних розладiв у майбутнiх психологiв нами здiйснено емпiричне дослiдження, в якому взяли участь 30 респондентiв: з них 22 дiвчат i 8 юнакiв, студенти Львiвського державного унiверситету безпеки життєдiяльностi спецiальностi «Практична психологiя» вiком вiд 19 до 21 року.

В емпiричному дослiдженi використано такi психодiагностичнi методики: гiссенський опитувальник соматичних скарг (GBV); методика «Дiагностика властивостей нервової системи» (Я. Стреляу); методика дiагностики рiвня «емоцiйного вигорання» (В. Бойко); методика «Визначення стресостiйкостi та соцiальної адаптацiї» (Холмса i Page); методика «Шiстнадцятифакторний особистiсний опитувальник» (Р. Кеттелла) [5].

На початковому емпiричному рiвнi респондентам пропонувалася методика для дiагностики соматичних скарг, ми отримали такi результати: загальний бал показує iнтенсивнiсть соматичних скарг. Низький рiвень у 83,3% опитуваних, 17% студентiв з середнiм рiвнем, а високий рiвень вiдсутнiй взагалi.

Для дослiдження вiвноваженостi нервової системи ми використовували методику «Дiагностика властивостей нервової системи». Проаналiзуємо отриманi результати.

За результатами методик, у 56,6% студентiв нервова система вiвноважена, у 43,3% студентiв визначається невiвноваженiсть нервової системи. Рiвень процесiв збудження вище середнього має 13,3% опитуваних, тодi як рiвень вище середнього процесiв гальмування має 30% студентiв.

Рухливiсть нервових процесiв у нормi в 53,3% респондентiв, середнiй рiвень – у 20% i рiвень вище середнього – у 26,6% студентiв-психологiв. Рухливiсть нервових процесiв свiдчить про здатнiсть до швидкого переходу вiд збудження до гальмування. У людей з бiльш рухливою нервовою системою вiдзначається велика гнучкiсть поведiнки, вони швидше пристосовуються до нових умов.

Наступною ми використовували методику «Дiагностика рiвня емоцiйного вигорання» (В. Бойко). За результатами проведення методик «Дiагностика рi-

вня емоційного вигорання» встановлено, що у фазі «Напруження» сформований симптом переживання психотравмуючих обставин має лише 16,7%, симптом незадоволеності собою має 0%, це означає, що 67% студентів задоволені собою в обраній професії, і 33% мають середній рівень сформованості цього симптому. Високий рівень сформованості симптому «Загнаність у кут» має 6,6% студентів-психологів, а тривога і депресія присутня лише в одного студента (3,3%).

У наступній фазі «Резистенція» симптом неадекватного вибіркового емоційного реагування присутній у 16,7% студентів. Симptom емоційно-моральної дезорієнтації є у 3,3%. Розвинений симптом розширення сфери економії емоцій властивий для 6,6% студентів, тоді як симптом редукації професійних обов'язків мають 13,3% студентів.

У третій і останній фазі «Виснаження» симптом емоційного дефіциту має 0%, проте симптом емоційного відчуження виражений у 20% опитуваних. Симptom особистісного відчуження (деперсоналізація) присутній у 9,9%, а симптом психосоматичних і психовегетативних порушень відсутній у респондентів.

У цій методиці переважає низький рівень сформованості симптомів емоційного вигорання, це свідчить про те, що більшість студентів обрали професію, яка задовольняє їх.

Дослідивши рівень стресостійкості та соціальної адаптації, ми виявили, що у 53,3% студентів переважає рівень високої стресостійкості. Проте ми спостерігаємо і граничний рівень стресостійкості, який притаманний для 23,3% респондентів. Ці особи близькі до нервових порушень, які можуть викликати захворювання. Так само спостерігається й уразливість у 23,3% опитуваних.

На основі результатів методики «Шістнадцятифакторний особистісний опитувальник» ми можемо сказати, що за фактором А (замкнутість – товариськість) для 13,3% респондентів властиві низькі оцінки, для 33,3% – високі та для 53,3% – середні.

У факторі В (відповідає за інтелект) виявлено, що низькі оцінки – у 30% студентів, середні – у 66,7% та високі оцінки притаманні лише для одного опитуваного (3,3%).

За фактором С (емоційна стійкість – нестійкість) виявлено: низькі оцінки у 13,3%, середні – у 76,6% та високі – у 10% респондентів.

У 13,3% студентів спостерігається висока оцінка за фактором Е (підпорядкованість – домінантність), 80% мають середні оцінки і 6,6% опитуваних – високі оцінки.

Для фактора F (стриманість – експресивність) характерні низькі оцінки у 36,6% опитуваних, середні – у 56,7% і високі оцінки спостерігаються у 6,6% студентів.

Фактор G (підвласність почуттям – висока нормативність поведінки) представлений таким чином: для 36,6% студентів характерні високі оцінки, для 16,7% – низькі.

За фактором H (нерішучість – сміливість) високі оцінки спостерігаються у 20% опитуваних та низькі – у 13,3%.

За фактором I (жорстокість – чутливість) низькі оцінки можна виділити у 33,3% респондентів, а високі – у 16,7%.

Для 20% осіб характерні низькі оцінки та для 13,3% – високі за фактором L (довірливість – підозрливість).

Для фактора N (прямолинійність – дипломатичність) притаманні такі показники: 50% респондентів мають низькі оцінки, та 16,7% – високі.

Згідно з непараметричним коефіцієнтом кореляції Пірсона, на рівні значущості $p=0,05$ встановлено кореляційний зв'язок між середнім рівнем виснаження і високими оцінками фактора N (дипломатичність) ($r=0,446$). Це свідчить про те, що людина, яка характеризується проникливістю, розумним і сентиментальним підходом до подій і оточуючих людей, більш вразлива до симптомів виснаження.

Був виявлений зв'язок на рівні значущості $p=0,05$ між шлунковими скаргами та низькими оцінками фактора I (жорстокість) ($r=-0,447$). Це означає, що людина, якій властива мужність, самовпевненість, розсудливість, деяка жорстокість і черствість, буде скаржитися на проблеми зі шлунком значно частіше.

На рівні значущості $p=0,05$ виявлено кореляційні зв'язки між ревматичним чинником і низькими оцінками фактора E (підпорядкованість) ($r=-0,395$); високими оцінками фактора F (експресивність) ($r=0,444$) та високими оцінками фактора N (дипломатичність) ($r=0,365$).

Таким чином, можна зробити висновок, що особи, які відповідають характеристикам даних факторів, значно частіше можуть мати симптоми ревматичного чинника, такі як: болі в суглобах і кінцівках, болі в поясниці або спині, болі в шиї, головні болі, відчуття важкості або втоми в ногах, відчуття тиску в голові.

На рівні значущості $p=0,01$ виявлено кореляційний зв'язок між переживанням психотравмуючих обставин і незадоволеністю собою.

Високий рівень переживання психотравмуючих обставин корелює з високим рівнем незадоволеності собою ($r=0,616$). Це означає, що чим вищий рівень незадоволеності собою, тим більше переживання психотравмуючих ситуацій. Такі особи не впевнені у собі та у своїх діях, тим самим переживання і страх стають вищими в різних ситуаціях, пов'язаних із роботою або навчанням. Високий рівень переживання психотравмуючих обставин корелює з високим рівнем «загнаності у кут» ($r=0,708$), з високим рівнем неадекватного вибіркового емоційного реагування ($r=0,722$), з високим рівнем розширення сфери економії емоцій ($r=0,785$), з високим рівнем редукції професійних обов'язків ($r=0,659$), з високим рівнем емоційного відчуження ($r=0,487$) та з особистісним відчуженням ($r=0,685$).

Як бачимо, ці симптоми емоційного вигорання залежать один від одного. І на фоні переживання психотравмуючих обставин розвиваються інші неприємні симптоми, які можуть негативно впливати не лише на професійне зростання чи навчання, а й на здоров'я.

На рівні значущості $p=0,05$ виявлені зв'язки між середнім загальним балом психосоматичних скарг і низькими оцінками фактора F (стриманість). Це дозволяє зробити такі висновки: при низьких оцінках фактора, який відповідає за стриманість, зростають психосоматичні скарги. Тобто, якщо людина занадто обережна, мовчазна, їй властиві схильність усе ускладнювати, песимістичність, занепокоєння, очікування невдачі, то вона значно частіше скаржитися на погане самопочуття, їй властиві психосоматичні хвороби.

Згідно з коефіцієнтом кореляції Кендалла, на рівні значущості $p=0,05$ зафіксований кореляційний зв'язок між неврівноваженістю і неадекватним реагуван-

ням ($r=0,366$), а також між врівноваженістю й емоційним дефіцитом ($r=0,395$). Це свідчить про те, що чим неврівноваженіша нервова система в людини, тим вищий рівень у неї неадекватного реагування й емоційного дефіциту.

Проаналізуємо кореляційний зв'язок: люди з менш урівноваженою нервовою системою не можуть адекватно реагувати на несприятливі умови, конфлікти та різні ситуації, які виникають упродовж робочого процесу.

На рівні значущості $p=0,01$ визначені зв'язки між фактором G і факторами I ($r=-0,489$) та O ($r=0,575$). Це дозволяє зробити такі висновки: низькі оцінки фактора G (підвласність почуттям) корелюють із високими оцінками фактора I (чутливість). Тобто людина, підвладна впливу випадку й обставин, є неорганізованою, безвідповідальною, у неї розвинута здатність до емпатії, співчуття, співпереживання і розуміння інших людей. Також фактор G корелює з високими оцінками фактора O (тривожність), такі люди, зазвичай, тривожні, депресивні та вразливі.

Бібліографія

1. Березин Ф. Б., Безносюк Е. В., Соколова Е. Д. Психологические механизмы психосоматических заболеваний. *Российский медицинский журнал*. 1998. № 2. – С. 43–49.
2. Бурлачук Л. Ф. Словарь-справочник по психологической диагностике. 3-е изд. СПб., 2008. 233 с.
3. Любан-Плоцца Б., Пельдингер В., Креггер Ф., Ледерах-Хофман К. Психосоматические расстройства в общей медицинской практике. СПб., 2000. 327 с.
4. Мартынов Ю. С. Поражение нервной системы при соматических заболеваниях. *Болезни нервной системы* / Под ред. Н. Н. Яхно, Д. Р. Штульмана, П. В. Мельничука. М. : Медицина, 1995. Т. 2. 374 с.
5. Райгородский Д. Я. Психология и психоанализ характера : Хрестоматия по психологии типологии характеров. Самара : Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2000. 640 с.

УДК 378.147

ОСОБЛИВОСТІ ОПТИМІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ ОСВІТИ СТУДЕНТІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Андрій ЦЮПРИК,

Львівський державний університет безпеки життєдіяльності

У статті розглядаються положення самостійної освіти студентів разом із розвитком професійної освіти загалом та розвитком самостійної освіти зокрема. Результативність самостійної діяльності можлива при забезпеченні певних умов у середовищі навчання, адаптації до цих умов викладачів і студентів, що дає змогу одержати максимальний результат професійної підготовки. У самостійній освіті необхідно реалізувати єдність змісту, форми, функції та структури, нівелювання яких гальмує її розвиток, а недооцінення функцій гальмує інноваційні зміни в освіті.

Ключові слова: *самостійна освіта, студент, заклади вищої освіти, оптимізація, філософсько-методологічні передумови, результативність самостійної діяльності.*

Самостійна освіта передбачає, передусім, розуміння внутрішнього її сенсу, розкриття суперечностей тенденцій професіоналізації та професіоналізму в підготовці студентів, що дає змогу ефективно розвивати зовнішній бік самостійної діяльності. Щоб обґрунтувати й ефективно використати в навчанні оптимізацію самостійної освіти, слід розкрити її сутність, вивчити внутрішні процеси.

У процес оптимізації традиційно включають максимізацію чи мінімізацію певного корисного результату за рахунок оптимального розподілу наявних ресурсів. Але принципово важливо розуміти – якщо немає мети, не визначено, який результат ми прагнемо отримати, то немає й оптимізації... Оптимізація – це не будь-яке покращення, а досягнення найкращого можливого за наявних умов результату [1].

Продуктивність ідеї багаторівневої оптимізації полягає в об'єднанні оптимізації та співвідношення аудиторної та самостійної діяльності студента в єдиний цілісний процес. На нашу думку, правильне розуміння і застосування філософських категорій до теоретичних і практичних цілей освіти суттєво допомагають у виконанні професійних завдань. У дослідженні філософських категорій у контексті самостійної діяльності студентів ми послуговувалися загальноприйнятими визначеннями і трактуваннями філософських категорій.

Досліджувану проблему розглядали у різних аспектах: оптимізація освіти (В. Бахрушин [1]), індивідуалізація самостійної навчальної діяльності (А. Бугра [2]), критерії оптимізації навчання у закладі вищої освіти (З. Ковальчук [3]), теоретико-методологічні основи розвитку самостійної пізнавальної діяльності (М. Солдатенко [4]) та ін. Попри це, аналіз самостійної освіти у контексті філософських категорій не був предметом уваги дослідників, що і зумовило вибір теми пропонованої статті.

Оптимізація самостійної освіти студента залежить не лише від того, які цілі й установки сформовані в межах освітнього процесу. Як викладач-практик, так і вчений, дослідник досягне небагато, ба навіть може досягти результату, прямо протилежного тому, до якого прагне, якщо він підходить до процесу реалізації до ідей самостійної діяльності студента з погляду загального поняття «студент» чи «майбутній студент». Тому принцип індивідуалізації має важливе значення під час розроблення, а основне – на етапі впровадження самостійної діяльності у практику.

З метою оптимізації самостійної освіти в закладах вищої освіти, в першу чергу, необхідно відобразити зміст і значення дисциплін, які вивчаються. Предмети можуть мати різні ступені спільності. Якщо загальні властивості та відношення властиві тільки вузьким групам об'єктів, вони особливі. Прикладом такої особливості може бути самостійна освіта студента, тобто фахівця конкретного профілю.

Акцентуємо на важливій думці, яка обґрунтовує доцільність дослідження певного виду освіти (наприклад, самостійної) у професійній підготовці фахівця конкретного профілю. Спочатку «за відповідними критеріями оцінюються початкові рівні успішності студентів. Наприкінці відбувається порівняння досягнутих результатів з оптимально можливими, зіставлення витрат часу на аудиторну та позааудиторну роботу з припустимими нормативами та тільки після цього доходять висновку щодо ступеня оптимальності здійсненої системи заходів» [3, с. 114].

Для ефективної оптимізації навчального процесу необхідно, в першу чергу, вдосконалити самостійну діяльність студентів. Однак розроблення ґрунтовної теорії вимагає опори на філософсько-наукові засади. Під загальним поняттям «самостійна освіта студента» йдеться про безліч різноманітних фахівців, які здобули освіту, але виявляють і використовують її по-різному залежно від своїх індивідуальних особливостей.

Індивідуалізацію самостійної навчальної діяльності запропоновано розуміти як таку організацію цієї діяльності, за якої індивідуально-типологічні особливості студентів урахуються на етапах формування мети, мотивації, вибору і виконання навчальних завдань, засобів самостійного опрацювання навчального матеріалу, контролю, самоконтролю і самокорекції, що дозволяє забезпечувати досягнення оптимальних навчальних результатів, оволодіння методами самостійної навчальної діяльності та розвиток потенційних можливостей кожного із суб'єктів навчання [2, с. 14].

Викладачі, маючи на меті формування самостійної освіти у студентів, роблять це по-різному, виходячи зі своїх індивідуальних можливостей, знань, умінь і навичок. Причиною того чи іншого рівня знань або вмінь студента є його співпраця з викладачем у навчальному процесі, результат їхньої взаємодії. Інша річ, як розподіляється значущість діяльності студента чи викладача для формування певних знань. Часто така взаємодія зводиться до діяльності викладача, де студентові належить пасивна роль, але водночас процес переходу на новий «суб'єкт – суб'єктний» рівень співпраці «студент – викладач» – тривалий і складний. На наш погляд, переосмислення ролей у цій співпраці особливо актуальне в умовах оптимізації самостійної освіти.

Упроваджена в навчальний процес оптимізація освіти може забезпечити позитивний результат залежно від середовища, в якому вона реалізується. У процесі оптимізації освітніх систем, які належать до систем самоорганізованих, причина їхнього існування виявляється їхнім результатом. Так, розвиток теорії самостійної діяльності не є лише наслідком вимог практики, а й теорія має зворотний вплив на практику. Тому будь-які інновації потребують психологічної готовності до їх впровадження: недостатньо науково обґрунтувати та впровадити провідні ідеї самостійної діяльності студента в навчальний процес, а слід подбати про адаптацію викладачів і студентів до нових підходів у навчанні, забезпечити усвідомлення ними того, що саме оптимізація освіти дає максимальний результат професійної підготовки.

Одним із найважливіших завдань самостійної освіти студентів є виокремлення закономірностей її оптимізації серед інших випадкових явищ. Останні характеризують суб'єктивні умови реалізації цієї оптимізації на практиці. Тому завданнями педагогічної науки сьогодні є не лише відкриття можливостей самостійної освіти, а й цілеспрямовані дії для перетворення цих можливостей у дійсність. Можливість виражає тенденцію руху певної системи, вона виникає в певній дійсності та реалізується в ній. Водночас чимало формальних можливостей ніколи не перетворюються на дійсність.

Сутністю самостійної діяльності студентів є формування у них довготривалої системи самостійно вироблених знань і вмінь, які забезпечують здатність студента ефективно використовувати їх у професійній діяльності. Явище самостійної діяль-

ності студентів, яке часто не відрізняють від її сутності, є лише зовнішнім виявом сутності оптимізації, формою її прояву в реальному навчальному процесі.

Оптимізацію самостійної діяльності, з одного боку, можна розуміти як процес формування самостійної освіти студентів як такої. З іншого, зовнішнього боку, самостійна освіта слугує засобом оптимізації освіти, використовуючи специфічні способи і прийоми. Зовнішня і внутрішня сторони речей завжди перебувають у єдності, взаємно проникають одна в одну. Так, внутрішньою структурою самостійної діяльності студента є спосіб формування змісту освіти з його внутрішніми взаємозв'язками, а реалізація самостійної діяльності студента в конкретних навчальних закладах та для конкретних профілів підготовки фахівців – це зовнішня її форма, яка виражає її зв'язок з іншими компонентами освіти.

Отже, оптимізацію самостійної освіти студентів як одиничне доцільно науково обґрунтовувати та реалізовувати в навчанні, враховуючи тісний зв'язок із розвитком професійної освіти як загальним і розвитком самостійної освіти як особливим. Результативність самостійної діяльності, окрім наукового обґрунтування та прогнозування часового інтервалу появи реального результату оптимізації, потребує забезпечення певних умов у середовищі навчання, адаптації до цих умов викладачів і студентів, що дає змогу одержати максимальний результат професійної підготовки.

Самостійна освіта передбачає, передусім, розуміння внутрішнього її сенсу, розкриття суперечностей тенденцій професіоналізації та професіоналізму в професійній підготовці студентів, і лише ці глибинні процеси дають змогу коректно й ефективно розвивати зовнішній бік самостійної діяльності. Аналіз категорій суті, явища і видимості дає підстави для важливого методологічного висновку: щоб обґрунтувати й ефективно використати в навчанні оптимізацію самостійної освіти, слід розкрити її сутність.

Бібліографія

1. Бахрушин В. Оптимізація і «оптимізація» в освіті та управлінні Освітня політика: портал громадських експертів. URL: <http://education-ua.org/ua/articles/724-optimizatsiya-i-optimizatsiya-v-osviti-ta-upravlinni>
2. Бугра А. В. Дидактичні засади індивідуалізації самостійної навчальної діяльності з математичних дисциплін студентів вищих технічних навчальних закладів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / Криворізький пед. ін-т ДВНЗ «Криворізький нац. ун-т». Тернопіль, 2016. 20 с.
3. Ковальчук З. Я. Критерії оптимізації навчання у вищому навчальному закладі. *Наукові записки* [Національного університету «Острозька академія»]. 2013. Вип. 23. С. 112–121.
4. Солдатенко М. М. Теоретико-методологічні основи розвитку самостійної пізнавальної діяльності майбутнього вчителя : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. Київ, 2007. 40 с.

УДК 37.091.12:159.9.072.5-051 (477.82)(045)

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ АРТ-ТЕРАПІЇ В РОБОТІ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА

*Наталія ЯРОЩУК,
Луцький педагогічний коледж*

У статті обґрунтовано застосування арт-терапії як засобу психокорекційної, групової та індивідуальної роботи. Зазначено, що опосередковування взаємодії клієнта та психолога продуктом арт-терапевтичної творчої діяльності є визначальною особливістю арт-терапії.

Ключові слова: арт-терапія, індивідуальна арт-терапія, групова арт-терапія, психологічне консультування, психотерапія, мистецтво, допомога.

Немає жодного психолога, який би не використовував у практичній діяльності хоча б один із методів арт-терапії. Арт-терапія – один із сучасних напрямів психотерапії за допомогою різних видів мистецтва, яка сьогодні стає все популярнішим напрямом сучасної професійної психотерапії, що привертає все більше уваги в усьому світі [5, с. 6].

Зазначимо, що термін «арт-терапія» використовується в нашій країні порівняно недавно – декілька десятиліть. Первинна основа арт-терапевтичних технологій – архаїчні форми мистецтва, що зберігалися в народній творчості, яка характеризується наївністю, безпосередністю, опорою на символічну мову несвідомого, і що є джерелом душевного здоров'я людини [7]. Сучасний соціокультурний простір України характеризується зміною загальносуспільних духовних орієнтирів, засиллям псевдокультурних, агресивних і антигуманних тенденцій у засобах масової інформації. Художня творчість допомагає зрозуміти й оцінити свої почуття, спогади, образи майбутнього, знайти час для відновлення життєвих сил і спосіб спілкування з собою. Тому арт-терапія – це технології створення та використання різних творів мистецтва з метою передачі почуттів, емоцій та інших проявів психіки людини; це інструмент для дослідження і гармонізації тих сторін внутрішнього світу людини, для вираження яких слова не підходять [1].

Арт-терапія здатна простими й екологічними засобами актуалізувати внутрішній потенціал кожної людини, тому останнім часом все ширше застосовується в роботі практичного психолога.

Існує чимало фактів застосування арт-терапії переважно як засобу психічної гармонізації та розвитку людини (наприклад, в освітній практиці).

Сьогодні поняття «арт-терапія» має кілька значень: напрям психотерапевтичної та психокорекційної практики; сукупність видів мистецтва, які використовуються в лікуванні й корекції; комплекс арт-терапевтичних методик; самостійний метод терапії.

У наш складний непередбачуваний час, який характеризується технологічною інформаційною революцією, розвитком соціальних мереж, у людини виникає потреба у зверненні до творчих ресурсів, які дозволять відновити втрачені здібності здорового контакту як із власною особистістю, так і з оточенням [2].

Основна мета арт-терапії полягає в гармонізації розвитку особистості через розвиток здатності самовираження і самопізнання через мистецтво, а також у розвитку здібностей до конструктивних дій з урахуванням реальності навколишнього світу. Звідси впливає найважливіший принцип арт-терапії – схвалення і прийняття всіх продуктів творчої образотворчої діяльності незалежно від їх змісту, форми і якості.

Виходячи з цього, головними завданнями арт-терапії є: дати соціально доцільний вихід агресивності й іншим негативним почуттям (робота над малюнками є безпечним способом розрядження напруги); полегшити процес лікування, бо неусвідомлювані внутрішні конфлікти і переживання часто буває легше висловити за допомогою зорових образів, ніж висловити їх у процесі вербальної корекції; отримати матеріал для інтерпретації та діагностичних висновків: зміст і стиль художніх робіт дають можливість отримати інформацію про клієнта; опрацювати думки і почуття, які клієнт звик придушувати; налагодити стосунки між психологом і клієнтом: спільна участь у художній діяльності може сприяти створенню відносин емпатії та взаємного прийняття; розвинути почуття внутрішнього контролю: робота над малюнком передбачає упорядкування кольору і форм; сконцентрувати увагу на відчуттях і почуттях; розвинути художні здібності та підвищити самооцінку.

До спектру проблем, під час вирішення яких можуть бути використані техніки арт-терапії, відносимо: внутрішньо- і міжособистісні конфлікти; кризові стани; вікові кризи; травми; втрати; післястресові, невротичні та психосоматичні розлади; розвиток цілісної особистості; виявлення особистісних смислів через творчість [4].

Додатковим продуктом арт-терапії є почуття задоволення, яке виникає в результаті виявлення прихованих талантів і їх розвитку.

Використання арт-терапії в груповій роботі дає додаткові результати, оскільки стимулює уяву, допомагає вирішувати конфлікти і налагоджувати взаємини між учасниками групи [5, с. 8].

Важливо відзначити, що арт-терапія не ставить за мету розвивати творчі здібності, в тому числі художні, акторські, літературні тощо. Цей напрям орієнтований, у першу чергу, на вирішення психологічних проблем, оскільки методи арт-терапії орієнтовані на відображення внутрішнього світу людини, що трансформується в символічні образи або специфічні елементи художньої творчості кожного разу, коли вона спонтанно, не задумуючись, пише картини, танцює, слухає музику, створює скульптуру тощо.

У роботі з різними запитамі застосовують і різні види арт-терапії: ізотерапія (мандалотерапія, терапія глиною, оригамі) працює з запитом клієнта прикладними видами творчості, такі як живопис, різні види розпису, ліплення, створення образів, що дозволяє усунути бар'єри самооцензури; музикотерапія використовує різностильові композиції у роботі з депресивними станами, стресами та порушенням сну; танцювальна терапія полягає у вираженні власного настрою, емоцій і почуттів за допомогою танцю, що сприяє трансформації поглядів на світ; драмотерапія (ігротерапія, лялькотерапія, піскова/манна терапія) користується драматичними засобами у роботі з самооцінкою, емоціями тощо; фототерапія (метафоричні карти, колаж, інсталяція готових знімків, твір із макетів) працює з готовими зображеннями різної тематики або створенням композиції з окремих образів способом метафор; бібліотерапія (казкотерапія, терапія притчею) використовує спеціально

підібрані тексти з ціллю нормалізації чи оптимізації стану клієнта; маскотерапія орієнтована на визначення та пропрацювання створеного бажаного/небажаного образу; етнотерапія дозволяє зануритися у культурні шаблони й архетипи, народні традиції та сценарії і проаналізувати життя через відчуття природного; ландшафт-на арт-терапія використовує об'єкти оточуючого середовища з метою зниження напруги, підвищення самооцінки, розвитку саморегуляції, комунікативних навичок, екологічної свідомості; кольоротерапія заснована на дії кольорової гами (кольору) на нервову систему людини з ціллю ілюстрації емоцій, почуттів.

Деякі з цих видів арт-терапії прийнято вважати окремими напрямками психотерапевтичної допомоги, а деякі перебувають на етапі активної розробки [3].

Використання арт-терапії в роботі психолога базується на визнанні того, що образи для несвідомого є природною мовою, існує інформація, яка може бути сприйнята і засвоєна свідомістю лише за допомогою образів. У процесі формування і створення візуальних образів відбувається відтворення спогадів і фантазій, людина іноді навіть не усвідомлює психологічного змісту, яким насичені образи [2, с. 145].

Арт-терапія є тією методологічною базою, що поєднує досягнення як наукової думки, так і мистецтва, як інтелект людини, так і її почуття, як рефлексію, так і діяльність. Арт-терапія створює можливості для вирішення виховних і психокорекційних завдань для розвитку творчого ставлення до дійсності, а також умови для повернення клієнтів у атмосферу до образотворчого періоду: безумовне прийняття, визнання переваг, розуміння потреб, відтворення відчуття успішності та значущості для оточення [6, с. 16].

Отже, арт-терапія – поліфункціональний метод психокорекційної, групової та індивідуальної роботи, що сприяє змінам і розвитку індивідуально-психологічних особливостей і особливостей міжособистісних стосунків клієнта. Вона може використовуватися в цілях психодіагностики, психопрофілактики, психокорекції та допомагає клієнтам справлятися з труднощами й отримувати задоволення водночас.

Бібліографія

1. Брюховецька О. Арт-терапевтичні технології у процесі особистісно орієнтованої підготовки майбутніх психологів, які отримують другу вищу освіту. *Післядипломна освіта в Україні*. 2016. № 1. С. 25–30.
2. Василевська О. І., Дворніченко Л. Л. Методи арт-терапії в консультуванні. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. № 1. С. 145–150.
3. Дем'янчук Ю. Ю. Використання методів арт-терапії у роботі практичного психолога. *Прикладні аспекти психології особистісного зростання: Збірник наукових праць студентів та викладачів*. Випуск 1. / За ред. Л. П. Журавльової, Н. Ф. Портницької, Ю. Ю. Дем'янчук. Житомир. 2015. С. 9–11.
4. Колісник О. Знайома незнайомка – арт-терапія. *Психолог*. 2013. № 22. С. 22–25.
5. Колпакчи О. С. Арт-терапія: курс лекцій : навчальний посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2018. 288 с.
6. Сидоркіна М. Ю. Використання арт-терапевтичних технологій у діагностиці та корекції психологічних проблем у міжособистісних відносинах. *Альманах Міжнародного психологічного фестивалю «Паросток»* : матеріали Міжнар. наук.-практ. психол. фест. (Київ, 1–3 квітня 2013 р.) / Уклад.: О. М. Крот. К. : РВЦ КПДЮ, 2013. С. 16–19.
7. Фірсова Л. С. Арт-терапія в педагогічній роботі. Київ, 2011. 98 с.



Розділ 4

Актуальні проблеми сучасної психології

УДК 159.923.5:316.356.2

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ, СХИЛЬНОЇ ДО НАСИЛЬСТВА

*Олена КРИВОПИШИНА, Мар'яна ГАЛАБУРДА,
Львівський державний університет безпеки життєдіяльності*

У статті представлено результати емпіричного дослідження психологічних чинників впливу на процес формування схильності до насильства особистості юнацького віку. Охарактеризовано психологічні чинники впливу на формування особистості, схильної до насильства: авторитарний стиль виховання; жорстокі батьки; вплив авторитету; агресивні пости у соціальних мережах. Визначено особливості особистостей, схильних до насильства: тривожність, самотність, ізоляція, роздратування, підозрілість, низька самооцінка.

Ключові слова: насильство, схильність до насильства, психологічні чинники, батьківське виховання, соціальне оточення, фрустрація, медіанасильство.

Сьогодні у світі все більше людей потерпають від випадків насильства та його травмуючих наслідків. Події теперішнього століття свідчать про те, що поняття «насильство» стало глобальним і досліджуваним феноменом.

Насильство стало предметом уваги науковців у різних аспектах, зокрема проблему насильства в сім'ї розглянуто в працях зарубіжних (Л. Берковіца, Н. Блеклока, А. Бандура, А. Басс та ін.) і вітчизняних (Л. Альперн, А. Антонова, А. Бесєдіна, О. Кочеміривської, М. Мацковського, Т. Шипунової та ін.) дослідників; прояв насильства як «генетичної властивості», що дана людині від природи (Л. Лоренц, Е. Фромм, З. Фрейд).

Насильницькі дії Л. Берковіц трактував як наслідок фрустрації [3]; насильницьку форму соціальної поведінки, на думку А. Бандури, можна прийняти, спостерігаючи за насильницькою поведінкою щодо іншої людини [2]; проблему «екранного насильства» розглядали К. Тарасов і А. Федоров [5; 6]. А. Адлер визначав насильство як прагнення дітей позбавитись почуття неповноцінності в разі виникнення надмірних вимог батьків; насильство як особистий досвід дитини, який вона отримує в сім'ї, описувала Т. Немідович [1; 7].

Актуальність і недостатня розробленість проблеми визначили мету нашого дослідження – емпіричний аналіз психологічних чинників, які впливають на формування особистості, схильної до насильства.

Насильство – це будь-який спосіб поведінки (простий або складний, вербальний або невербальний), який використовують для того, щоб управляти дум-

ками, почуттями і вчинками іншого проти його бажання, волі й поглядів, але з психологічною вигодою для насильника [4].

Виділяють такі ознаки насильства: наявність двох суб'єктів, як мінімум; спричинення загрози і шкоди; умисний характер діяння; діяння призвело або могло призвести до порушення прав і свобод [4, с. 14].

Д. Олвеус, досліджуючи вплив батьківського наuczіння й умов, у яких перебуває дитина, виділив три чинники формування особистості, схильної до насильства у сімейному просторі: батьківське тепло; стиль батьківського нагляду; жорстокі емоційні спалахи батьків або домінуючої фігури [7].

Дослідники в якості чинників розглядають вплив соціального оточення, значущих осіб і потребу особистості в соціальному визнанні. Згідно з теорією соціального навчання А. Бандури, спостерігаючи за насильницьким вмістом у ЗМІ, особистість може «наслідувати, тим самим послаблюючи раніше прийняті соціальні позиції, які забороняють подібну поведінку» [2]. На думку Л. Берковіца, агресивна поведінка у відповідь на фрустрацію стає можливою лише тоді, коли присутні зовнішні стимули («посили» до агресії), які пов'язані з актуальними потребами або ж із попередніми факторами [3].

З метою вивчення психологічних чинників формування особистостей, схильних до насильства, здійснено емпіричне дослідження, в якому взяли участь 25 респондентів: із них 8 дівчат і 17 юнаків, студенти і курсанти Львівського державного університету безпеки життєдіяльності різних спеціальностей віком від 20 до 25 років. Критерій відбору респондентів – результати діагностики за проективною методикою С. Розенцвейга (адаптація Н. Тарабриної). До загальної вибірки увійшли респонденти з екстрапунітивними реакціями на фруструючу ситуацію.

В емпіричному дослідженні використано такі психодіагностичні методики: «Методика вивчення реакції на фрустрацію» С. Розенцвейга (адаптація Н. Тарабриної); методика «Шкала самооцінки»; «Модифікований опитувальник для ідентифікації типів акцентуацій характеру» О. Лічко (адаптація С. Подмазіна); «Методика діагностики показників і форм агресії» А. Басса та А. Дарки (адаптація А. Осницького); «Тест тривожності» Б. Філіпса; опитувальник «Соціально-психологічні чинники формування схильної до насильства особистості» О. Кривопишиної та М. Галабурди; «Методика діагностики рівня суб'єктивного відчуття самотності» Д. Рассела і М. Фергюсона.

За результатами діагностики за опитувальником «Соціально-психологічні чинники формування схильної до насильства особистості» О. Кривопишиної та М. Галабурди ми визначили такі чинники формування насильства: мікрорівень (батьки, сіблінги, родина), мезорівень (друзі, оточення, значущі особистості), макрорівень (ЗМІ, комп'ютерні ігри, соціальні мережі), психологічні чинники: внутрішньоособистісні властивості особистості (комплекс неповноцінності, типи реакцій на фруструючу ситуацію, тип акцентуації, тривожність, відчуття самотності, самооцінка особистості). Високий рівень впливу чинників мікрорівня виявлено у 56% респондентів, із них 14% є наслідком авторитарної форми виховання, що провокує розвиток вербальної агресії в особистості. Високий рівень впливу проявляється у таких чинниках: проблемах міжособистісного й

емоційного спілкування з батьками, жорстоким авторитарним стилем вихованням, нехтуванням дитини. Чинники мезорівня мають високий рівень впливу на розвиток насильства завдяки соціальному оточенню. За результатами відсоткового аналізу, у 46% респондентів виявлено високий рівень впливу, помірний вплив – у 38% та низький вплив – у 16%.

Аналіз чинників макрорівня вказує на високий рівень впливу в 46% респондентів, помірний рівень впливу – у 46% та низький рівень впливу – у 8%. Вплив зазначених чинників притаманний особистостям, які багато часу проводять за переглядом фільмів (бойовиків), соціальних мереж (публікацій ЗМІ, змістовно наповнених жорстокістю і насиллям, агресивні коментарі), геймерам, які постійно включені в простір комп'ютерних ігор.

Встановлено, що на формування схильності до насильства впливають психологічні чинники, пов'язані з внутрішньоособистісними характеристиками: високий рівень впливу – в 42% респондентів, помірний рівень впливу – в 42% та низький рівень впливу – в 16% респондентів.

За показниками проявів акцентуації характеру встановлено: 27% респондентів – гіпертимний тип; 4% – лабільний тип; інтровертований тип – 13%; астено-невротичний тип і нестійкий тип – 8%; тривожно-педантичний тип – 8%; демонстративний тип – 13%, збудливий тип акцентуації характеру – 20%.

Виявлено високий рівень розвитку тривожності у 4% респондентів; середній – у 38% респондентів; низький – у 58% респондентів. ...Встановлено висока рівень розвитку непрямой (опосередкованої) агресії у 48%; середній рівень розвитку фізичної агресії – у 44%, вербальної агресії – у 44%, роздратування – у 68%.

За результатами дослідження самооцінки виявлено, що опитані студенти мають: середній рівень – 20%; високий рівень – 8%; низький рівень – 72% вибірки.

Відповідно до мети дослідження за результатами кореляційного аналізу за критерієм Пірсона виявлено: прямий кореляційний зв'язок чинників мікрорівня та схильності до вербальної агресії ($r=,466^{**}$, $p\leq 0,01$); чинників мікрорівня зі здатністю до опосередкованої агресії ($r=,465^*$, $p\leq 0,05$); образи ($r=,542^*$, $p\leq 0,05$); почуття провини ($r=,495^{**}$, $p\leq 0,01$); самотності ($r=,496^*$, $p\leq 0,05$); тривожності ($r=,581^{**}$, $p\leq 0,01$); низької самооцінки ($r=,438^*$, $p\leq 0,05$); збудливого типу акцентуації характеру ($r=,546^{**}$, $p\leq 0,01$) та обернений зв'язок із високим рівнем самооцінки ($r=-1,000^{**}$, $p\leq 0,01$). Встановлено, що вплив чинників мікрорівня призводить до підвищення тривожності та почуття самотності. Почуття образи виникає при дії таких чинників: протилежні та недосяжні вимоги. Почуття провини є результатом маніпуляції батьків почуттями дитини.

За даними кореляційного аналізу встановлено прямий кореляційний зв'язок між чинниками мезорівня та схильністю до вербальної агресії ($r=,414^*$, $p\leq 0,05$); опосередкованої агресії ($r=,412^*$, $p\leq 0,05$); роздратування ($r=,484^*$, $p\leq 0,05$); образи ($r=,468^*$, $p\leq 0,05$); збудливий тип акцентуації характеру ($r=,541^{**}$, $p\leq 0,01$) та високий рівень самооцінки ($r=-1,000^{**}$, $p\leq 0,01$). Визначено, що схильність до вербальної агресії та почуття образи формується під впливом мікрогрупи або авторитетів, які нав'язують власні ідеали.

Виявлено прямий кореляційний зв'язок між чинниками макрорівня та індексом агресивності ($r=,526^{**}$, $p\leq 0,01$); схильності до фізичної агресії ($r=,522^{**}$, $p\leq 0,01$); схильності до роздратування ($r=,440^*$, $p\leq 0,05$); підозрілості ($r=,409^*$, $p\leq 0,05$); впливу фруструючих ситуацій ($r=,471^*$, $p\leq 0,05$); високого рівня самооцінки ($r=1,000^{**}$, $p\leq 0,01$). Отримані дані дозволяють зробити висновок, що при зростанні впливу чинників макрорівня збільшується індекс агресивності (фізична, вербальна й опосередкована агресія). Особистість під впливом чинників макрорівня більшість часу проводить у віртуальному світі, це пояснює зв'язок з інтровертованим типом акцентуацій характеру ($r=,439^*$, $p\leq 0,05$) та нестійким типом акцентуації характеру ($r=,524^{**}$, $p\leq 0,01$), перевагою вербальної та непрямой агресії (написання агресивних коментарів, наклепи на членів команди, а також не опосередкованість здійснених дій). Поразка провокує роздратування особистості та схильність до недовіри.

За результатами кореляційного аналізу виявлено прямий зв'язок між психологічними чинниками й особистісними властивостями респондентів: схильності до фізичної агресії ($r=,400^*$, $p\leq 0,05$); опосередкованої агресії ($r=,635^{**}$, $p\leq 0,01$); схильності до роздратування ($r=,588^{**}$, $p\leq 0,01$); підозрілості ($r=,527^{**}$, $p\leq 0,01$); почуття образи ($r=,673^{**}$, $p\leq 0,01$); переживання соціального стресу ($r=,483^*$, $p\leq 0,05$); низьким рівнем самооцінки ($r=,469^*$, $p\leq 0,05$); збудливим типом акцентуації характеру ($r=,681^{**}$, $p\leq 0,01$). Зазначенні чинники впливають на прояви почуття заздрості та ненависті, відчуття гніву, схильність до обережного ставлення до людей.

За результатами факторного аналізу ми виокремили 4 фактори, які охопили 75,9% сумарної дисперсії. Встановлено залежність особистісних властивостей респондентів із чинниками формування схильності до насильства.

Розглянемо факторну змінну *fac_1*. Назву для цього фактора ми вибрали відповідно до чинника мезорівня: «Вплив соціального оточення». Сума дисперсії фактора – 27,2%. Під впливом чинників мезорівня (друзів, групи) на позитивному полюсі формуються такі властивості особистості: сильний страх невідповідності оточенню (0,808) та самовираження (0,638); схильність до фізичної, вербальної й опосередкованої агресії (індекс агресивності – 0,603); негативізм (0,431), підозрілість (0,639) та екстрапунітивна реакція на фрустрацію (0,758) у формі опозиційної поведінки стосовно особистостей, які не є членами групи (захист інтересів групи); роздратування (0,783), фрустрація досягнення успіху (0,520). До негативного полюсу впливу чинника мезорівня входять: відсутність почуття тривожності (-0,749) та самотності (-0,718), що зумовлені перебуванням серед групи чи друзів.

Наступний фактор *fac_2*: «Батьківське виховання». Сума дисперсії даного фактора складає 20,5%. У результаті впливу чинників мікрорівня (сім'я, родина) на позитивному полюсі фактора формуються такі властивості особистості: екстрапунітивні реакції на фруструючі ситуації (0,543) із самозахистом (0,867); схильність до проявів фізичної агресії (0,661) як результат засвоєних патернів; внаслідок низької опірності стресу (0,583) та впливу чинників відсутності батьківського тепла, жорстоких спалахів чи авторитарного стилю виховання в особистості формується почуття тривожності (0,670). Схильність до негативізму (0,545) спрямована, за-

звичай, проти авторитету батьків. До негативного полюсу впливу фактора відносимо: фрустрація у досягненні успіху (-0,579), високий рівень самотності (-0,539).

Фактор *fac_3*: «Вплив фрустраційних ситуацій». Сума дисперсії фактора – 15,0%. У результаті впливу психологічних чинників на позитивному полюсі формуються такі властивості особистості: схильність до фізичної, вербальної (0,781) й опосередкованої агресії (індекс агресивності – 0,488); схильність до активних дій, висування вимог, боротьби з правилами (0,539); низька опірність стресу (0,560) та готовність при найменшому збудженні вилитися у запальність, різкість, грубість (0,603); схильність до недовіри й обережного ставлення до людей (0,755). До негативного полюсу впливу фактора віднесено: переживання соціального стресу (-0,567), страх самовираження» (-0,499), в результаті чого виникає можливість нестримної агресивної реакції на фруструючу ситуацію.

Розглянемо факторну змінну *fac_4*: «Вплив медіанасильства». Сума дисперсії фактора – 13,093%. У результаті впливу зазначеного чинника на позитивному полюсі формуються такі властивості особистості: схильність до вербальної (0,486) агресії; низька опірність стресу (0,523); схильність до самотності (0,409), пов'язна з постійним проведенням часу в віртуальному світі; недовіра до людей (0,755); схильність до роздратування (0,486); низька опірність до стресу (0,523), страх самовираження (0,463), вплив фруструючих ситуацій (0,569), що виникають внаслідок втрати переваг віртуального простору; низький рівень самооцінки (0,416).

Таким чином, за результатами емпіричного аналізу нами визначено психологічні чинники, які впливають на формування особистості, схильної до насильства. Виявлено чинники мікрорівня, мезорівня, макрорівня: авторитарний стиль сімейного виховання, жорстока особистість батьків, нестійка поведінка батьків, нехтування дітьми; негативний вплив авторитету, що коїть насильство, агресивні пости та коментарі у соціальних мережах, перегляд фільмів жанру «бойовик» та «трилер», комп'ютерні ігри.

Виявлено особистісні властивості, які формуються під впливом зазначених чинників: високий рівень індексу агресивності (фізична, вербальна, опосередкована агресія); схильність до тривожності, самотності, ізоляції, заздрості, роздратування; схильність до недовіри й обережного ставлення до людей; низький рівень самооцінки; низька опірність стресу; наявність збудливого та нестійкого типу акцентуації характеру.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у вивченні психологічних чинників впливу на формування схильності до насильства особистості з урахуванням гендерних відмінностей.

Бібліографія

1. Адлер А. Понять природу человека. СПб. : Академический проект, 2000. 254 с.
2. Бандура А. Теория социального научения. СПб. : Евразия, 2000. 320 с.
3. Берковець Л. Агресія. Причини, наслідки і контроль. СПб. : Прайм Еврознак, 2001. 512 с.
4. Насильство в сім'ї та діяльність органів внутрішніх справ щодо його подолання: навч.-метод. посібник для курсантів ЗВО МВС України / Укладачі : Запорожцев А. В., Лабунь А. В., Заброда Д. Г., Басиста І. В., Дроздова І. В., Брижик В. О., Мусієнко О. М. Київ, 2012. 246 с.

5. Тарасов К. А. К поискам выхода из ловушки экранного насилия. *Мир психологии*, 2000. № 2. С. 118–127.
6. Федоров А. Права ребенка и проблема насилия на российском экране. Таганрог: «Кучма», 2004. С. 15–13.
7. Nedimović T. Prediktivni faktori nastanka i ispoljavanja vršnjačkog nasilja u osnovnim školama. *Savremeni trendovi u psihologiji : Knjiga rezimea Međunarodnog naučno-stručnog skupa*. Novi Sad, 2011. S. 108–109.

УДК 159.9.016.4:37.013.8 (477.82) (045)

ПСИХОФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ КОЗАЦЬКОЇ МОЛОДІ

***Віталій ВОЙЦЕХОВСЬКИЙ, науковий керівник – Сергій МАРЧУК,
Луцький педагогічний коледж***

У статті проаналізовано традиції психофізичної культури козаків. Описано традиції козацького характерництва. Відзначено необхідність поєднання фізичної та психофізичної підготовки козаків.

Ключові слова: козак, козацтво, психофізичне виховання, козацьке характерництво.

Козацтво як явище, як феномен аналогів у історії людства не має. Воно виникло як поклик життя, як потреба перемагати несприятливі обставини, реалізувати потужні сили та можливості рідного народу. В тяжких історичних обставинах треба було зберегти себе як націю, як важливу складову європейського та світового розвитку. Козацтво виникає як протест проти гнобителів, які намагалися захопити благодатні українські землі, їхні природні багатства [4, с. 7].

Дослідники проблеми В. Завацький, А. Цьось, О. Бичук, Л. Пономаренко вважають, що вершиною українського тіловиховання є система фізичної культури запорозьких козаків, яка увібрала в себе весь багатовіковий народний досвід, стала однією з найдосконаліших систем підготовки воїнів тодішньої Європи. Козаки вчилися досконало володіти зброєю, керувати човном, оволодівати козацькими єдиноборствами (гопак, гойдок, спас) та козацьким характерництвом [1, с. 4].

Відаючи козацтву шану як незвичайному культурно-історичному феномену, закордонні дослідники П. Аллепський, Ф. Боденштадт, Г. Боплан, К. Делямер, П. Меріме захоплювалися їхньою глибокою духовністю, мужністю, подвигами, всебічною загартованістю, грамотністю та мудрістю. Лише наприкінці XVI століття, з утворенням Запорозької Січі, розпочався процес поступового залучення молоді до навчання військовій справі.

Буваючи в походах у різних кінцях української землі, козаки прагнули залучити на Січ молодих хлопців. Деякі сім'ї іноді самі бажали віддати своїх дітей на навчання до козаків як славних лицарів. Окрім бідних молодиків, до козаків йшли і паненята з Росії, Поділля, Польщі, щоб навчитися лицарській справі. Тож кожної весни Січ приймала всіх тих, хто бажав стати козаком. Сам кошовий отаман влаштовував відбір і випробування новоприбулим. На Січ приймали навіть десятирічних хлопців, але до війська, до «товариства» записували

тільки тих, кому виповнилося 20 років. Кожен із них мав показати вміння володіти різною зброєю, орієнтуватися на незнайомій місцевості, виявляти сміливість, наполегливість, дотепність, справедливість, чесність [2].

Козацька молодь систематично розвивала свої природні задатки, вдосконалювала тіло й душу в іграх, танках, хороводах, різних видах змагань і боротьби. Підлітки і юнаки охоче брали приклад із дорослих, які відчували психологічний комфорт завдяки тому, що однаковою мірою турбувалися про свій інтелектуальний, моральний, духовний і фізичний розвиток. Це створювало в них настрій внутрішнього задоволення, хорошого самопочуття, сприяло єдності слова й діла, думки і вчинку, гармонії душі й тіла. Була ціла система відбору і вишколу молодих людей для козацької служби. Досвідчені козаки, козацька старшина уважно і прискіпливо, з відповідальністю перевіряли загартованість і витривалість новобранців на спеку й холод, дощ і сніг, брак одягу, їжі тощо. Для тих, хто хотів бути козаком, ставилися вимоги: бути сильною, вольовою, вільною та мужньою людиною, володіти українською мовою, присягнути на вірність Україні, сповідати християнську віру. Є наукові відомості, що новобранців-козаків піддавали певним випробуванням [3, с. 37].

Козаки створили спеціальні фізичні та психофізичні вправи, які складали цілу систему, спрямовану на самопізнання і саморозвиток, своє тілесне, психофізичне та моральне вдосконалення.

Значний виховний, пізнавальний потенціал мав величезний пласт культури наших предків, який дістав назву «козацьке характерництво». Боротьба характерників із ворогом вважалася вершиною козацьких бойових мистецтв (вона ще відома під назвою «володар ночі»). У народній пам'яті цей вид боротьби овіяний нев'янучою славою, ореолом легендарності. Деякі козаки настільки розвивали свої внутрішні сили, можливості, досягали незвичайних успіхів у розвитку своїх здібностей, що багато сучасників були переконані в тому, що в них «вселялися» якісь надприродні сили. Таку свою силу й енергію козаки застосовували в разі потреби в боротьбі з ворогами. Вони володіли вміннями, які в наш час демонструють, наприклад, екстрасенси. Були чаклуни, які, знайшовши певні прийоми розвитку своєї ідеальної сфери впливу на психіку ворога, «задаровували», «заворожували» його, вивідували в нього військові таємниці тощо.

Характерники вміли залякати ворога, навіювали йому інформацію про свою силу й непереможність, про те, що їх не бере ні куля, ні шабля, ні вогонь, ні вода. Вороги нерідко вірили, що козаки могли брати голими руками розпечені ядра, обминати кулі тощо. Такі козаки могли проникати непоміченими у ворожий табір, наробити там лиха й живісінькими та неушкодженими повернутися до своїх.

Загартовуючи себе і готуючи свій організм до складних випробувань долі, козаки влітку спали проти зоряного неба, прагнули проникнути в таємниці Космосу. Вони ґрунтовно знали народну медицину, її рецепти, які забезпечували міцне здоров'я, повноцінне довголіття [5, с. 14].

Постійно займаючись самовдосконаленням, козаки оволодівали специфічними дихальними вправами, проявляючи, подібно до йогів, справді надзвичайні можливості людського організму. Академік Д. Яворницький писав, що серед козаків бу-

ли справжні велетні тіла і дух, і що «серед інших богатирів жив Васюринський козарлюга», який «тільки дихне, як від того подиху людина падала з ніг». Такі явища дослідники знаходять у китайських цигун, японських кіко, таємниці сили яких у «роботі з внутрішньою енергією через дихальні вправи». Такі реальні і легендарні факти з життя козаків-характерників стимулюють учнів шукати і розвивати в собі фізичні, психофізичні та духовні резерви, пізнавати свої можливості.

Отже, психофізичне виховання козаків було важливою складовою частиною комплексної та цілісної системи ідейно-морального, емоційно-естетичного і військово-спортивного загартування.

Бібліографія

1. Завацький В. І., Цьось А. В., Бичук О. І., Пономаренко Л. І. Козацькі забави. Луцьк: Надстир'я, 1994. 109 с.
2. Івашковський В. Історичні витоки національного бойового мистецтва «хортинг». URL : <http://lib.iitta.gov.ua/8670/1>.
3. Козацька педагогіка і навчально-виховний процес у закладах освіти : науково-методичний збірник / уклад. В. Є. Берека, І. К. Гіджеліцький, Н. М. Орловська. Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д. Г., 2018. 472 с.
4. Руденко Ю., Губко О. Українська козацька педагогіка: витоки, духовні цінності, сучасність. Київ : МАУП, 2007. 384 с.
5. Система патріотичного виховання дітей та молоді «Джура» : методичні рекомендації по козацько-лицарському вихованню у навчальних закладах / упоряд. А. Грива. Київ, 2011. 114 с.

УДК 378.011.3-052:364-787.522(477.82) (045)

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА АДАПТАЦІЯ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ПРОЖИВАННЯ У ГУРТОЖИТКУ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Алла ГАЛАБУЗ,

Луцький педагогічний коледж

У статті проаналізовано проблеми адаптації студентської молоді до нових умов навчання та проживання. З'ясовано основні проблеми соціальної адаптації студента-першокурсника.

Ключові слова: адаптація, соціально-психологічна адаптація, студентська молодь, заклад вищої освіти, гуртожиток.

Проблема адаптації молодої людини до нових умов життя у закладі вищої освіти є надзвичайно важливою, оскільки початкові етапи навчання у виші є найважчим періодом у житті студентів [1, с. 34].

Студент як людина певного віку і як особистість може характеризуватися у трьох аспектах: у психологічному, який є єдністю психологічних процесів, станів і властивостей особистості. Головне в психологічному плані – психічні властивості (спрямованість, темперамент, характер, здібності), від яких залежить перебіг психічних процесів, виникнення психічних станів, прояв психічних утворень; у соціальному, в якому втілюються суспільні відносини, якості, породжувані приналежністю студента до певної соціальної групи, національності; у біологічному, який включає тип вищої нервової діяльності, будову аналізато-

рів, безумовні рефлекси, інстинкти, фізичну силу, статуру тощо. Цей аспект переважно зумовлений спадковістю і вродженими задатками, але, у відомих межах, змінюється під впливом умов життя [3, с. 9].

Процес навчання у закладі вищої освіти – особливий етап життєдіяльності молодого людини, пов'язаний із набуттям професійного досвіду, опануванням основ професійної діяльності. Вхідження у професійну діяльність потребує від молодого людини не лише наполегливих зусиль, спрямованих на оволодіння засобами професійної діяльності, а й перебудови самосвідомості та свідомості загалом.

У період здобування вищої освіти молода людина зіштовхується з багатьма проблемами, пов'язаними з початком дорослого життя: нове середовище ровесників і дорослих, перегляд уявлень про себе, необхідність заробітку, можливий переїзд до іншого міста, проживання в гуртожитку тощо. Постійне вирішення цих проблем потребує внутрішньої самоорганізації, вміння розподілити час і сили в навчальному режимі, стимулює роботу з виявлення й усвідомлення життєвих цінностей, уточнення перспективних планів [2, с. 82].

Соціально-психологічна адаптація студентів першого року навчання розгортається у трьох взаємопов'язаних напрямках: психофізіологічному, особистісному і соціально-психологічному [6, с. 101].

Серед проблем, які спричиняють труднощі адаптації, Н. Мирончук визначає такі: дидактичні – пов'язані з навчанням (режим навчання, кількість завдань, незручний розклад) – 56,3%; соціально-побутові (проживання в одній кімнаті з новими людьми, спільне майно, їжа, розподіл обов'язків, незручності проживання, несприятливі умови для підготовки до занять) – 66,7%; психологічні (відвикання від дому, проживання в новому місті, ставлення викладачів, самостійність, розподіл коштів) – 45,3%; комунікативні (спілкування з одногрупниками, з педагогами) – 26,7% [2, с. 83].

Гуртожиток – це домівка студентів на 4 роки. Тому виховна робота зі студентською молоддю будується на формуванні особистості майбутнього спеціаліста, господаря своєї землі, гармонійно розвиненої людини. Соціально-педагогічна робота в гуртожитку тісно пов'язана з виховною роботою коледжу і спрямована на формування: гуманності, порядності, громадянськості, відповідальності, професійної етики. Особлива увага у виховній роботі у гуртожитку приділяється активному залученню студентів до організації культурно-дозвілєвої діяльності, розвитку навичок спілкування та вихованню культури поведінки. Ця робота проводиться з урахуванням психолого-вікових особливостей молодих людей.

Контингент гуртожитку значною мірою формується підлітками з сільської місцевості. Зміна умов життя, соціального середовища іноді негативно впливають на особистість студента, часто викликає замкнутість, нервозність. Тому завдання вихователя – створити у гуртожитку комфортну психологічну атмосферу, яка дозволить студентам адаптуватися до нових умов [4, с. 60].

Основними проблемами соціальної адаптації студента-першокурсника є: входження до нового колективу, який є неоднорідним за своїм походженням, насамперед, соціальним; недостатність усвідомлення обраної професії; невмін-

ня здійснювати саморегуляцію діяльності, оптимізувати в нових умовах режим праці та відпочинку; проблема налагодження побуту й самообслуговування, особливо при переході з домашніх умов до умов гуртожитку; невміння змістовно організувати власне дозвілля; відсутність навичок самостійної діяльності; труднощі налагодження спілкування з особами протилежної статі, низький рівень культури міжстатевих стосунків в умовах гуртожитку та ін. [1, с. 35].

Важливе місце у спілкуванні куратора з групою займає виховна робота, що включає: проведення бесід про необхідність відвідування занять і виконання форм поточного контролю; індивідуальну форму роботи з окремими студентами; підвищення культурного рівня студентів; проведення бесід про здорове ведення життя; правила поведінки у громадських закладах [5, с. 38].

У ході спеціальних досліджень студентам було запропоновано висловити свої думки та пропозиції щодо зміни ситуації, пов'язаної з їхньою адаптацією до студентського життя. Серед названих шляхів найбільш повторюваними виявилися такі: зменшити обсяг навчального матеріалу, обмежити кількість навчальних пар трьома в день, збільшити кількість сесій (до чотирьох) і відповідно зменшити кількість екзаменів і заліків у сесію (до двох), коректно скласти розклад занять, викладачам попереджати про самостійну чи контрольну роботу; збільшити кількість навчальних книг у бібліотеці; покращити взаємовідносини між студентами в групі, організувати вечори в групі, щоб студентам краще пізнати одне одного, проводити збори групи, відкриті бесіди студентів із куратором; покращити умови проживання в гуртожитках (урівноважити кількість мешканців у кімнаті, вирішити проблеми з водою); викладачам змінити ставлення до студентів на більш уважне [2, с. 84].

Отже, задля успішної соціально-психологічної адаптації здобувачів вищої освіти у студентських гуртожитках необхідно створювати сприятливі умови для життєдіяльності та духовно-морального, патріотичного, трудового, художньо-естетичного, екологічного виховання молоді.

Бібліографія

1. Блажівська С. С., Волчелюк Ю. І. Особливості соціальної адаптації студентів-першокурсників до навчання у вищому навчальному закладі. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2013. № 1 (7). С. 34–37.
2. Мирончук Н. М. Особливості адаптації студентів вищих навчальних закладів до змінених умов життєдіяльності. *Нові технології навчання: наук.-метод. зб. / Ін-т інновац. технол. і змісту освіти МОН України*. Київ, 2013. Вип. 79. С. 82–85.
3. Психологічні особливості студентського віку. На допомогу кураторам. Вип. 3. / уклад. Л. М. Яворовська, Р. Ф. Камишнікова, О. Є. Поліванова, С. Г. Яновська, С. М. Куделко]. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2013. 88 с.
4. Соціально-педагогічна діяльність у студентському гуртожитку / за ред. О. А. Удалової, Г. В. Буянової. Київ: ІМЗО, 2015. 335 с.
5. Сучасні аспекти виховання студентської молоді : *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції*. Харків : ХНАМГ, 19–20 березня 2009 р. 175 с.
6. Тернопільська В. І., Коломієць Т. В., Піонтківська І. О. Довідник з виховної роботи зі студентами. Тернопіль : Навчальна книга–Богдан, 2014. 264 с.

УДК 378:37.01

ДЕЗАДАПТАЦІЯ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ ДО НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

*Анна ГАСЮК, науковий керівник – Лариса РУДЕНКО,
Львівський державний університет безпеки життєдіяльності*

Стаття присвячена вивченню проблеми адаптації студентів-першокурсників до навчання у закладах вищої освіти. Актуальність статті зумовлена тим, що емоційний стан першокурсника є нестабільним і нестійким. Він не повторюється у процесі подальшого навчання, втім, його проходження визначає успішність адаптації студента до умов у закладі вищої освіти. У даній статті ми розглянемо особливості вивчення окресленої проблематики та шляхи її подолання.

Ключові слова: дезадаптація, заклад вищої освіти, студент.

Початок студентського життя – серйозне випробування для більшості студентської молоді. Їм необхідно прийняти нову соціальну роль студента, звикнути до нового колективу, нових вимог і повсякденних обов'язків. Емоційний стан першокурсника на початку першого семестру є досить специфічним. Він виникає як результат несвідомого співвідношення попередніх очікувань першокурсника від навчання у ЗВО та його перших вражень від цього процесу. Можна припустити, що його очікування від навчання породжують як піднесення, ейфорію, так і певну тривогу, пов'язану з побоюванням різного роду неуспішності як у навчальній, так і в міжособистісній сферах [1, с. 25–29].

Студент-першокурсник переживає стрес, внаслідок чого може виникнути дезадаптація до умов навчання в закладі вищої освіти.

Дезадаптація (лат. префікс de- або des- – зникнення, знищення, повна відсутність; adapto – пристосовую) – термін, протилежний соціальній адаптації.

Дезадаптація як прояв є зовнішньою характеристикою неблагополуччя людини, яке знаходить відображення в його нетиповій поведінці, ставленні та результативності діяльності в умовах даного середовища. Ззовні визначити прояв дезадаптації непросто. Необхідно добре знати людину та її типові прояви в різних ситуаціях.

Виділяють такі загальні симптоми психологічної дезадаптації студентів-першокурсників: підвищення показника емоційного збудження, тривожності, нейротизму; зниження комунікабельності, емоційної стійкості, самоконтролю, соціальної сміливості; поява почуття неповноцінності у стосунках із товаришами, вчителями, батьками, а в поведінці в цілому – надмірна сором'язливість; зниження успішності, недостатня увага і зосередженість на заняттях; скарги на погане самопочуття, сон; втрата інтересу до навчання, школи.

Внаслідок цих проявів розвиваються: непродуктивні форми реагування; симптоми порушення поведінки; моційні розлади різного ступеня.

Підвищена тривожність зустрічається у 57% першокурсників і лише у 28% студентів четвертих курсів.

Аналіз виникнення і динаміки переживання тривоги дає багато інформації про специфіку емоційного стану першокурсника. Причинами переживання на початку навчання є, по-перше, перехід у незнайому структуру з незрозумілими соціальними вимогами. Відсутність ясності, визначеності саме по собі є серйозним фактором зростання тривожності (а в осіб із постійно підвищеною тривожністю це може викликати стрес і навіть невроз).

По-друге, у першокурсника відбувається напружена боротьба за вступ до навчального закладу, що також позначається на його емоційному стані [1, с. 29].

Ще однією важливою причиною дезадаптаційної поведінки студентів до умов навчання у закладі вищої освіти є відмінності шкільного і студентського колективів.

Група є одним із найбільш вирішальних мікросоціальних факторів формування особистості, а також одним із найдієвіших засобів виховання. Врахування цих особливостей сприятиме оптимізації процесу студентської адаптації.

Саме особистісні взаємовідносини – один із найважливіших факторів емоційного клімату групи, «емоційного благополуччя» її членів. Кожен учень чи студент займає в колективі певне місце не лише в системі ділових відносин, але й у системі особистісних стосунків.

Особистісні взаємини складаються стихійно, через цілий ряд психологічних обставин. Становище студента може бути благополучним: прийнятність у колективі, відчуття симпатії з боку одногрупників, власна зустрічна симпатія тощо. Така психологічна ситуація переживається як почуття єдності з колективом, яке, у свою чергу, сприяє впевненості в собі, відчуттю захищеності.

Неблагополуччя у взаємовідносинах із ровесниками в колективі, переживання власного відторгнення від групи може бути причиною ускладнень у розвитку особистості. Стан психологічної ізоляції негативно впливає на формування особистості й ефективність її діяльності та навчання. Такі студенти можуть погано вчитись, у спілкуванні бути грубими, афективними, агресивними тощо.

У кожній студентській групі є певна кількість мікроколективів, мікрогруп. Це мікросередовище багато в чому визначає розвиток особистості, її творчі успіхи і загальне емоційне благополуччя та здоров'я [3, с. 55–64].

У новоствореній дифузній групі студентів може відбуватися боротьба між її членами за лідерство.

Отже, основні симптоми психологічної дезадаптації проявляються у підвищенні показника емоційного збудження, тривожності, нейротизму; зниженні комунікабельності, емоційної стійкості, самоконтролю, соціальної сміливості; появі почуття неповноцінності у стосунках із товаришами, вчителями, батьками, а в поведінці в цілому – в надмірній сором'язливості; зниженні успішності, недостатній увазі та зосередженості на заняттях; скаргах на погане самопочуття, сон; втраті інтересу до навчання [2].

Внаслідок цих проявів розвиваються: непродуктивні форми реагування; симптоми порушення поведінки; емоційні розлади різного ступеня. Проблема, яка визначає неминучість адаптаційного процесу, – це одвічна дилема відповідності суб'єктивних очікувань і наявних умов реальної дійсності. Основна причина деза-

даптації полягає в неузгодженості між інтелектуальним, творчим, особистісним потенціалом студента – з одного боку, і можливостями його реалізації – з іншого.

Можна сказати, що успішність процесу соціалізації та професійного становлення майбутніх фахівців залежить від рівня організації соціальної роботи у студентському середовищі, яку можна проводити через функціонування студентських соціальних служб. Такі структурні утворення безпосередньо на території закладу вищої освіти є однією з альтернативних форм надання соціальної допомоги студентам за формулою: «Не бути пасивним учасником чи спостерігачем, а самому вчитися вирішувати власні проблеми» [5].

Отже, на нашу думку, шляхами подолання дезадаптації студентів-першокурсників є: дотримання норм і правил поведінки; активна участь у заходах, які проводяться; виконання рекомендацій викладачів щодо навчання; співпраця з групою та підтримка один одного; регулярне відвідування занять; стримування негативних емоцій; упевненість у собі та своїх діях; вияв активності та включеність у життя ЗВО; допомога тим, хто цього потребує; цілеспрямованість, визначення і досягнення чіткої мети; концентрація уваги на навчанні; співпраця з викладачами і студентами; самостійне вдосконалення своїх знань; вирішення усіх проблем із куратором; ввічливе та розсудливе ставлення до людей з особливими потребами; відсутність страху пробувати щось нове для себе; повага до думок оточуючих; активність на заняттях; намагання досягати нових і корисних знань; радість кожного дня, проведеного у ЗВО, адже цей період – неповторний.

А також, не очікуючи опіки, слід розраховувати на дружню підтримку оточуючих, яка надасть відчуття рівності, потрібності та незалежності, тому варто: звернутися по допомогу для того, щоб вільно орієнтуватися в університетському містечку; не допускати зайвої опіки, а намагатися стати самостійним в обслуговуванні; прагнути виконувати посильну і цікаву роботу, але вимагати забезпечення необхідними предметами та пристроями, підтримувати охайність і порядок на робочому місці; не уникати тих, хто готовий прийти на допомогу; активно добиватись отримання потрібної інформації та нових знань; не створювати емоційну напругу у відносинах з одногрупниками, намагатися завжди бути приязним і доброзичливим; не зловживати своїм становищем, а берегти свою людську гідність; змістовно проводити свій вільний час із іншими студентами, знаходити хороших друзів; бути оптимістом, вірити у свої можливості та пам'ятати, що ми потрібні іншим людям [4].

Бібліографія

1. Калитеевская Е. Адаптация и развитие: выбор психотерапевтической стратегии. *Психологический журнал*. 1995. № 1. С. 27–33.
2. Корольчук М. С., Крайнюк В. М., Косенко А. Ф., Кочергіна Т. І. Психологічне забезпечення психічного і фізичного здоров'я : навчальний посібник / Заг. ред. М. С. Корольчука. К. : Фірма «ІНКОС», 2002. 271 с.
3. Левківська Г. П., Сорочинська В. Є., Штифурок В. С. Адаптація першокурсників в умовах вищого навчального закладу освіти : Навчальний посібник. К., 2001. 128 с.
4. Психологічна адаптація першокурсників. URL : https://uu.edu.ua/psihologichna_adaptaciya_pershocursnikiv.

5. Shatte A., Reivich K. The Resilience Factor: 7 Essential Skills for Overcoming Life's Inevitable Obstacles. N. Y. : Broadway, 2002. 272 p.

УДК 159.942

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ПОСТТРАВМАТИЧНОГО СТРЕСОВОГО РОЗЛАДУ

*Соломія ДРУЖБЛЯК, науковий керівник – Роксолана СІРКО,
Львівський державний університет безпеки життєдіяльності*

У статті розглянуто поняття «посттравматичний стресовий розлад», його вплив на особистість людей, можливі негативні наслідки на подальше життя. Охарактеризовано основні причини виникнення посттравматичного стресового розладу. Виділені групи людей, у яких можливий прояв посттравматичного стресового розладу.

Ключові слова: *посттравматичний стресовий розлад, травма, війна, життя, психіка, жертва, гнів, трагедія, реакція.*

Посттравматичний стресовий розлад (PTSD, ПТСР, посттравматичний синдром, «комбатантський синдром», «в'єтнамський синдром», «афганський синдром», «східний синдром» тощо) – психічний розлад, різновид неврозу, який виникає в результаті переживання однієї чи кількох психотравмуючих подій, таких як, наприклад, військові дії, теракти, аварії чи стихійні лиха, катастрофи, важка фізична травма, побутове чи статеве насильство, загроза смерті або перебування свідком або заподіювачем чужої смерті. Близько 8% чоловіків та 20% жінок, які пережили травматичні події, мають ПТСР. Якщо нічого не робити, це може закінчитися руйнацією стосунків, роботи, здоров'я чи навіть життя. Посттравматичний стресовий розлад можна подолати чи навчитися ним керувати.

Травма – це переживання особливої взаємодії між людиною та світом. травма має такі характеристики:

1. Зовнішня подія (джерелом травми є зовнішня подія).
2. Травма викликає відчуття жаху та безпорадності (переживання). Коли виникає страх та безпорадність як реакція на подію, тоді ця подія є травматичною.
3. Травма руйнує звичайну систему життєдіяльності людини і викликає в людині відчуття безсилля і неможливість вжити будь-яких заходів.
4. Переживання травми (реакція) супроводжується спробами намагання уникнути травматичних переживань та емоцій.
5. Відчуття неможливості контролювати свої емоції. Відторгнення свідомістю своїх емоцій. Це виступає як захисний механізм. У силу того, що емоції не контролюються, відкидаються, але продовжують існувати, вони продовжують жити своїм життям – поза контролем свідомості, не розвиваються, тому відбувається емоційна фіксація на травмі.
6. Переживання ситуацій, подібних до травматичних за реакцією за типом «все або нічого» (максимальні переживання, пік емоційного і вегетативного реагування), або вираження емоційного пригнічення – емоції ніби не помічаються, приховуються.

Травматичний досвід стає у житті для людини провідним. Це одна з провідних особливостей ПТСР. Травматичні ситуації включають душевний біль. Щоб забути страх, позбутися його, людина намагається себе завантажити роботою. Іншими словами – «згоріти на роботі». Це ще один так званий несвідомий захисний механізм, який спрацьовує у постстресових станах. Або інший варіант – за рахунок нових страхів забути старі, тоді людина шукає діяльність, яка максимально пов'язана з ризиком для життя.

ПТСР розвивається в людей, які пережили неординарну, загрозливу для життя чи гідності ситуацію: ветерани війни; цивільні, які перебувають у зоні бойових дій; жертви сексуального чи/та фізичного насильства; полонені та жертви катування; жертви торгівлі людьми, сексуального рабства; жертви чи свідки постійного домашнього насильства; жертви булінгу, в тому числі у школі; діти, що зазнають неглекту (ними не займаються, навіть не годують, занапащені батьками діти), фізичного та сексуального насильства; свідки терактів; люди, які перебували в зоні стихійного лиха; жінки, які пережили травматичні пологи і зазнали жорстокого ставлення медичного персоналу.

При ПТСР спостерігаються різні симптоми: уникнення, гіперзбудженість (проблеми зі сном, може виявлятися у ризиковій поведінці, відчутті непереможності), перепроживання, проблеми з пам'яттю й емоційною сферою (наприклад, відчуття обрізаності власного життя, ізолюваності від людей). Із часом симптоми ПТСР мають тенденцію посилюватись. ПТСР діагностують, якщо сила симптомів наростає, заважає нормальному функціонуванню людини, та коли їхня тривалість перевищує місяць від травматичної події. ПТСР супроводжують часті повторювані спогади про травматичні події, флеш-беки; відчуття нереальності події, так наче подія трапилась не з потерпілим; високий рівень гнівливості, підвищена чутливість до стресових ситуацій, психопатологічні переживання нових стресів, уникнення або втрата лінійності подій у пам'яті, випадіння важливих компонентів травматичної події, підвищена пильність, яка зберігається упродовж місяця і довше після психотравми.

Життя людини з ПТСР протікає в повній бойовій готовності. Така людина миттю займається, дратується, тривожиться і переймається думками про власну безпеку. Тривожність може проявлятися в порушеннях сну, уважності чи мати фізичне відображення: закрепи, нетравлення, гіпертонус м'язів чи тахікардія.

Особистість із ПТСР уникає згадок про травму, не бажає говорити про подію чи бути поруч із людьми, які про неї нагадують. Їй притаманна емоційна порожнеча, відсторонення від близьких і втрата інтересу до колись улюблених речей. Останнє дуже нагадує ознаки депресивного розладу. При ПТСР можливі панічні атаки: відчуття сильного страху, поверхнєве дихання, запаморочення, нудота, прискорене серцебиття, хронічний біль, головні болі, діарея, відчуття стиснення і печії за грудиною, судоми, біль у попереку. Крім цього, люди із ПТСР втрачають довіру до людей і переконані, що світ небезпечний. Такий стан супроводжується постійними негараздами в буденному житті: проблемами з роботою чи її пошуком, у школі чи у стосунках, віддаленням від партнера чи партнерки.

Можуть виникати і суїцидальні думки. У такому випадку негайно слід звернутися за психологічною підтримкою. Особистості з ПТСР часто зловживають алкоголем, сигаретами та наркотиками.

Характерною ознакою ПТСР є притуплення емоцій. Буває, що людина повністю або частково втрачає здатність до емоційних проявів. Їй важко встановлювати близькі та дружні зв'язки з оточуючими, недоступні радість, любов, творчий підйом, грайливість і спонтанність.

Ще один прояв ПТСР – почуття провини через те, що вижив у важких випробуваннях, які коштували життя іншим, яке нерідко притаманне тим, хто страждає від «емоційної глухоти» (нездатності пережити радість, любов, співчуття тощо) з часу травмуючих подій. Багато жертв ПТСР готові на що завгодно, аби тільки уникнути нагадування про трагедію, про загибель товаришів.

Нічні жахіття, спалахи гніву, непрошені спогади і почуття розпачу – саме ці симптоми несуть найсерйознішу загрозу для більшості постраждалих. Загальна риса, яка пов'язує всі ці психічні явища – присутність у людини болісного почуття, що вона нічого не може з собою вдіяти, що її власні переживання і вчинки цілком невіддільні їй. Щоб знайти твердий ґрунт під ногами і контроль над собою, вихідним моментом має стати відновлення рівноваги.

У всі епохи колишнім бійцям снилася війна. Якщо важкий сон про війну виникає під час стресу чи хвороби, це в цілому нормально і особливо турбувати не повинно. Але якщо тривожні сновидіння повторюються часто, якщо в серії снів простежується одна і та ж фабула, яка лякає, це доводить людину до цілком безпорадного стану. Той, чиї сновидіння сповнені страху, ненависті, тривоги, навіть не може як слід виспатися. Недовгий або неглибокий сон призводить до фізичного і психічного виснаження і породжує дратівливість, швидку стомлюваність, розлади пам'яті, нездатність зосередитися, депресію. Тим, хто не хоче нічого приймати, допоможе фізичне навантаження, релаксація, аутотренінг і спокійна обстановка де-небудь ближче до природи. Відновлення нормального сну – основне завдання. Для підтримки природної рівноваги організму спати не менш важливо, ніж їсти, пити і дихати.

Дуже важко з власної волі зосередитися на неприємних подіях, які довелося пережити; багато людей віддають перевагу ніколи не згадувати про них. Але уві сні, коли психіка невіддільна нашому вольовому контролю, людина змушена якимось чином звернути увагу на власну внутрішню війну. Прокинувшись від жахливого сну, ми прагнемо якомога швидше забути його утримання і повністю переключитися на щось інше.

Величезний вплив на спосіб життя більшості людей чинить батьківський будинок – мати, батько та інші дорослі, які оточували нас на самому початку нашого існування. Вразливій дитині властиво копіювати вчинки, способи вираження думок і почуттів, які вона спостерігає у батьків. Це називається інстинктом наслідування: ми вчимося жити, наслідуючи приклад дорослих, особливо тих, кого любимо і поважаємо. У дитинстві ми прагнемо завоювати схвалення батьків тим, що поведимося і думаємо так, як вони того хочуть; або навпаки, відкидаємо їх цінності й щосили намагаємося не бути такими, як вони хочуть. І в тому, і в іншому випадку вірним є одне: спосіб життя батьків, їх

взаємини з навколишнім світом сильно на нас впливають; при цьому найбільша частина засвоєного нами впливу переходить у підсвідомість. Ця підсвідома програма, закладена в нас сім'єю, діє впродовж усього нашого життя. «Спадщина предків» формує наші життєві цілі й прийняті нами рішення, а також визначає нашу здатність відчувати душевний спокій. Воно надає потужний і прихований вплив на наші підсвідомі переконання (те, у що ми віримо, самі того не усвідомлюючи).

Якщо, наприклад, у сім'ї батьків висловлювати свої почуття було не прийнято і вважалося ознакою слабкості, то людина з раннього дитинства навчилася придушувати свої емоційні прояви. Якщо згодом їй доведеться пережити травмуючі події, то вона намагатиметься мовчати і справлятися зі своїми почуттями наодинці, не ділячись ними ні з ким. Цілком імовірно, що така людина успадкувала від батьків переконання, нібито почуття страху, болю, провини чи гніву показують її слабкість і взагалі неповноцінність, що змушує її бути потайною.

Р. Регейни написав у 1986 р. есе під назвою «Образ мого батька», в якому чітко змалював потенційну небезпеку «прихованої спадщини». Ось деякі фрагменти з книги: «Кілька років тому я відчув сильний шок. Якось пізно ввечері я їхав у метро. Подивившись в темне вікно на протилежній стороні проходу, я побачив у ньому відбиток мого батька. Звичайно, це насправді було моє власне відображення, але воно виглядало точно таким же, яким я запам'ятав батька». «Невже немає нічого, чим би я відрізнявся від батька і був самим собою? Адже моє життя була зовсім не таким, як у нього. Я припинив повчання. Я рішуче відкидав його світогляд, зневажав його обивательський спосіб життя. Але, як з'ясувалося, все це була лише поза, яка з роками втратилась, і я залишився з тими ж рисами характеру, які так затято заперечував». «Мені здається, що в репертуарі будь-якої людини міститься лише кілька основних почуттів, хоча способи їх вираження можуть бути численними і різноманітними. Найпотужніше з цих почуттів – страх: ймовірно, вперше людина відчуває його в момент народження. Любов, ласка і турбота старших допомагають дитині утримувати цей страх у певних межах. Але якщо батьки пред'являють дуже високі вимоги, або якщо вони постійно незадоволені, страх посилюється, наростає, поступово опановуючи душею дитини і спотворюючи її. Часто це призводить до усвідомлення своєї безпорадності. Кожному доводилося зустрічати таких людей – у них перелякані поранені душі».

Отже, ПТСР – це відтермінована, довготривала і або продовжена у часі реакція на виключно сильну травматичну подію (години, декілька днів), що загрожує психологічній і фізичній цілісності людини. Тобто пов'язане із загрозою для життя, загрозою сильної фізичної шкоди як для свого, так і для інших життів (ПТСР може розвиватися як у жертви, так і у свідків) – природними і техногенними катастрофами, бойовими діями, посяганнями.

ПТСР можуть розвиватися і як реакція на різку зміну соціального статусу і становища (втрата роботи, майна, втрата близької людини – як смерть, так і стосунки).

Таким чином, надзвичайні (екстремальні) ситуації характеризуються, насамперед, надсильним впливом на психіку людини, що викликає в неї травматичний стрес.

Симптоми ПТСР у людини, яка зазнала впливу психічної травми, в ряді випадків пригнічені та приховані. На ранній стадії людина може страждати лише від тривалого безсоння, у неї спостерігаються поява депресії або труднощі в спілкуванні з людьми, в ряді випадків вона може не усвідомлювати складності свого становища. Типові симптоми включають у себе нав'язливі переживання, нічні жахіття, почуття відчуження, емоційне замикання в себе і втрату інтересу до життя. Відзначаються гіперчутливість, нервовість, безсоння, нездатність сфокусувати свою увагу на тривалій період часу. Ті, хто втратив кохану людину або вижив у катастрофі, особливо схильні відчувати себе винними в тому, що вони вижили, а інші загинули.

Більшість людей реагують на велику психічну травму спробою витіснити свої враження зі свідомості. Про цю травму ніколи не говориться і її можна розпізнати через симптоми, які проявляються у пацієнта. У ряді випадків вплив відбувається не лише на тих, хто вижив у катастрофі або тих, хто втратив кохану людину, але і на рятувальників – свідків цих подій. Коли рятувальники закінчують свою роботу, у них нерідко спостерігаються нічні кошмари, занепокоєння, нервозність і дратівливість, оскільки катастрофа ніби повторюється в їхній свідомості.

Симптоми можуть виявлятися у психологічно незрілих людей, у яких поступово накопичуються стреси. Навіть сцени насильства, катастроф на телебаченні можуть призвести до ПТСР (особливо це стосується дітей).

І на завершення приведемо короткі замітки лікаря на дану тему, які конкретно характеризують посттравматичний стресовий розлад. Поширеність ПТСР залежить від частоти катастроф, військових дій, травматичних ситуацій, фізичного та сексуального насильства. У мирний час випадки ПТСР в популяції становлять для чоловіків 0,5%, для жінок – 1,2%. Результати одного з останніх досліджень в Детройті показали, що поширеність його серед населення склала 9,2%, що більше, ніж наркоманія (5,9%) або депресія (8,3%). Частота ПТСР серед ветеранів в'єтнамської війни у віці до 36 років склала 19%; серед камбоджійських біженців, які піддалися геноциду, – 86%; серед потерпілих від землетрус в Югославії й Ташкенті – 75%, а у Вірменії – 84%. Після автомобільних аварій зустрічається в середньому в 10% випадків. Після важких опіків цей синдром розвивається у 80% дітей і лише в 30% дорослих. Це пояснюється несформованістю механізмів копінгу в дитячому віці. Те, що розвиток ПТСР після психічної травми розвивається не завжди, пояснюється тривалістю впливу стресу (ймовірність розвитку синдрому більша при тривалій психічній травмі), а також виразністю психічної травми (наприклад, при тортурах це спостерігається завжди, а при автомобільних катастрофах виникає не так часто).

Бібліографія

1. Василюк Ф. Е. Пережить горе. *О человеческом в человеке* / под общ. ред. И. Т. Фролова. М., 1991. С. 230–247.
2. Посттравматичний стресовий розлад. URL: <https://studfile.net/preview/5185842/page:2>
3. Посттравматичний стрес. Як жити після психічної травми. URL : <http://ur.co.ua/77/2485-7-posttravmaticheskoe-stressovoe-rasstroistvo.html>.
4. Що треба знати про посттравматичний стресовий розлад. URL : <https://moz.gov.ua/article/health/scho-treba-znati-pro-posttravmatichnij-stresovij-rozlad>.

5. Friedman M. J., Schnurr P. P., McDonagh-Coyle A. Post-traumatic stress disorder in the military veteran. *Psychiatric clinics of North America*. 1994. V. 17, No 2, P. 265–277.

УДК 159.942.5

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПОДОЛАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРЯННЯ

Ольга ЗАВЕРУХА,

Львівський державний університет безпеки життєдіяльності

У своєму науковому доробку автор розкриває феномен емоційного вигорання. Зазначає, що емоційне вигорання притаманне людям, чії професії пов'язані з допомогою іншим особам, які працюють у соціальному секторі. Констатує, що додатковими чинниками впливу на формування емоційного вигорання є багатозадачність, дедлайни, великі очікування оточуючих, низька заробітна плата. Розкриває 4 стадії емоційного вигорання за Л. Петрановською, формулює перелік внутрішньоособистісних ресурсів, які дають можливість бути більш стійким до деструктивних чинників впливу. До них належать уміння та навички, знання та досвід, моделі конструктивної поведінки, актуалізовані здібності.

Ключові слова: *емоційне вигорання, професії соціального сектора, стадії емоційного вигорання, внутрішньоособистісний ресурс.*

Синдром емоційного вигорання відомий у науці як емоційне виснаження, що зростає з часом. Вперше це поняття ввів американський психіатр Г. Фрейденбергер у 1974 р. Проте і донині пишуться наукові праці, які розглядають цю проблему в різних аспектах. До прикладу, подальше вивчення цього стану проводилось вченими К. Маслачем та С. Джексоном у 1981 р., які описували дане явище як емоційне спустошення. Розроблені ними моделі вигорання стали основою для проведення подальших досліджень цього феномена. Вони запропонували свої методики Maslach Burnout Inventory (MBI) [6].

Із зарубіжних дослідників емоційним вигоранням займалися також А. Адлер, Е. Фром, К. Черніс, К. Юнг.

Відомо, що емоційне вигорання виникає у людей тих професій, які пов'язані з великою кількістю людей і ситуаціями спілкування, наприклад, проблемного (сервіси конфліктів із клієнтами), чи там, де є люди, які потребують уваги (хворі, старці, інваліди, діти). Тобто у такому спілкуванні закладена нерівність у ситуації, що тягне емоційний ресурс. Відповідно, це люди, які у своїй професійній діяльності працюють із залежними від них людьми, тобто вчителі, юристи, лікарі, психологи, консультанти. Додатковими чинниками впливу на формування емоційного вигорання є багатозадачність, дедлайни, великі очікування оточуючих, особливо коли людина стає затребуваною, від неї постійно всі щось хочуть, чи навіть низька заробітна плата (якщо довго працювати за копійки – це надсерйозний чинник ризику емоційного вигорання).

Н. Щуркова, досліджуючи емоційне вигорання педагогів, переконує, що важливим чинником впливу на його формування є інтерес до життя. На думку

А. Маркової, якщо у роботі характерні інформаційні стреси та перевантаження, не встигає приймати відповідні рішення вчасно, у високому темпі та ступені відповідальності за наслідки, то настає емоційний стрес, зрушення в мотивації та характері діяльності, порушення динаміки та мовної поведінки [4].

Вчені констатують, що з емоційним вигорянням прямо корелюють соціально-демографічні чинники, зокрема стаж і вік (В. Орел, Ю. Львова). В. Бойко визначає емоційне вигоряння як вироблення особистістю механізму психологічного захисту в формі повного чи часткового виключення емоцій у відповідь на психотравматичний вплив. Це виявляється у незадоволенні власним статусом, виникає роздратування щодо людей соціально більш успішних. Власні досягнення вони трактують як випадкові, а з проблемою емоційного вигоряння самостійно впоратися не можуть. У подальшому вірогідною є поява психосоматичних захворювань [2].

Отже, емоційне вигоряння – це стан фізичного, емоційного, розумового виснаження, яке виявляється у професійній сфері. Якщо немає профілактики вигоряння, то врешті страждає вся команда, весь трудовий колектив організації. Починається шалена зміна кадрів, виникають конфлікти (відкриті та закриті), у співробітників немає ініціативи [5].

У стосунках і соціальній сфері Л. Петрановська виокремила 4 стадії вигоряння, які може пройти людина на роботі [7]:

Стадія 1. «Супермен набирає зобов'язань». На початку будь-якої справи ми піднесені, повні сил і в добрій фізичній формі. Можемо не їсти і не спати та не страждати від того, адже дуже багато планів. Проте у цій стадії є і негативна сторона: вона триває недовго, а у цей час ми набираємо дуже багато зобов'язань, поводимося як супермени та на хвилі ейфорії можемо зробити будь-що. Видається, що так буде завжди, проте нервова система не залізна і цей період минає.

Стадія 2. «Супермен втопився, проте терпить». Втома нагромаджується, з'являються збої, невдачі, проходить попередній захват. Той ідеальний план накладається на реальність: хтось підводить, щось пробуксовує, щось не виходить. Так настає стенічна стадія витримування – захвату вже немає, проте жити можна, бо це реальне життя з труднощами та недоліками. Було би добре, у цій стадії і залишатися з періодами більшої чи меншої активності.

Згодом починають поєднуватись якісь фактори, наприклад, ви на роботі ведете декілька напрямів (а це само собою втомлює), щось не прорахували. Або важкі клієнти та тематика. А ще у сім'ї щось не так чи зі здоров'ям – і в цей момент надто легко зіскочити зі стадії стенічної у стадію невитримування, тобто астенічну, коли починається нервове виснаження.

Стадія 3. «У супермена більше немає сил». Донедавна такий стан називався неврастенією, адже нервова система – це теж орган. Якщо вона піддається постійному дистресу, то виснажується, як шкіра дістає опік на сонці. Одна із перших ознак – фізичне нездужання. Це важкість у тілі, розсіяна увага, люди обирають прості алгоритми дій. Якщо раніше обирали цікаве вирішення завдання, то зараз – коротший і простіший шлях, щоб зекономити сили. Ніби ненароком губляться ключі, стираються файли, забувають зарядити телефон. Адже перевантажена багатозадачністю нервова система починає скидати інформацію. А

далі починаються проблеми зі збільшенням навантаження. Бо стертий файл треба відновити, по телефону важливі перемовини неможливо почати, бо його треба зарядити чи взагалі знайти відповідну зарядку і т.д. Такі моменти вибивають з колії та деякі завдання залишаються невирішеними або проваленими. Падає самооцінка, з'являється почуття провини, депресія, знижуються когнітивні функції. Креатив зникає, руки опускаються. Більшість починає вживати більше стимуляторів, таких як кава, чай, їсти солодке, палити цигарки частіше. Так нервова система ще більше виснажується. Порушуються механізми збудження та гальмування, збивається добовий ритм. На попередній стадії якщо ти втомився та виспався, то вранці знову все гаразд. А при нервовому виснаженні графік перевертається, вночі заснути не вдається. Якщо у цей момент не зробити висновки та не почати собою опікуватися, то настає четверта стадія.

Стадія 4 – стадія деформації. «Супермен стає лиходієм». Це стадія особистісної деформації. Реакція на раптову зміну завдання може бути найрізноманітнішою залежно від темпераменту і від стану – відчай зі словами «все дарма, нічого неможливо вдіяти», лунає злість на людей і грубі звинувачення. Страждає пласт цінностей і мети людини, не просто «мені погано, я більше не можу», а «вони всі потвори». Це надзвичайно небезпечні процеси. Вмикаються механізми захисту – і людині так стає легше. Вона говорить стереотипні фрази, ніби спілкується з тобою, проте контакту не відчувається. У цій стадії люди легко реабілітуються, бо переконані, що їм нічого не треба і з ними все гаразд, бо їм уже не боляче. Гірше тим, кому доводиться з ними контактувати.

Л. Петрановська переконує, що є люди, які можуть розділяти дуже чітко власну нормальну поведінку вдома з близькими та «холодну» поведінку на роботі. Але, зазвичай, четверта стадія стосується навіть близького кола. Адже дисоційована людина – це вже не цілісна особистість, вона вже трохи мертва. Дисоціація захоплює поступово всю емоційну сферу, і це, звичайно, відчувають близькі вдома [7].

Отже, симптомами професійного вигорання, за Е. Малером, є: виснаження, втома, безсоння, негативні установки, нехтування виконанням своїх обов'язків, захоплення прийомом психостимуляторів (тютюн, кава, алкоголь, ліки), зменшення апетиту чи переїдання, посилення агресивності (дратівливість, гнів, напруженість), посилення пасивності (цинізм, песимізм, відчуття безнадії, апатія), почуття провини, переживання несправедливості [1].

Імунітетом до вигорання є внутрішньоособистісні ресурси. До них належать уміння і навички, знання і досвід, моделі конструктивної поведінки, актуалізовані здібності. Вони дають людині можливість бути більш адаптивною і стресостійкою, успішною та задоволеною власним життям.

Бібліографія

1. Безносів С. П. Професійна деформація особистості. СПб. : Речь, 2004. 272 с.
2. Бойко В. В. Синдром емоціонального вигорання в професійній діяльності. СПб.: Сударыня, 1999. 32 с.
3. Милорадова Н. Е. Особенности проявления эмоционального выгорания у работников органов внутренних дел с разным стажем профессиональной деятельности. *Вестник Национальной академии обороны Украины. Вопросы психологии*. 2009. № 2 (10). С. 106–110.

4. Степанова Л. Н. Психологическая защита педагогов с синдромом эмоционального выгорания. *Актуальные вопросы современной психологии* : материалы III Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, февраль 2015 г.). Челябинск : Два комсомольца, 2015. С. 82–85.
5. Enzmann D., Berief P., Engelkamp C. et al. Burnout and coping will burnout. Development and evaluation of a burnout workshop. Berlin: Technische Univercitat Berlin, Institut fur Psychologie, 1992.
6. Maslach C. Burnout: A social psychological analysis. In *The Burnout syndrome* ed. J. W. Jones, P. 30–53, Park Ridge, IL: London House, 1982. URL : https://special.philanthropy.ru/burnout/?gclid=Cj0KCQiAvc_xBRCYARIsAC5QT9lolpuqZUEQTJiyIlydhUunpucL35fGcNwulSVbNQY3DuNjz28lREMaArjDEALw_wcB

УДК 364.64:378.06(477.82) (045)

ПСИХОЛОГІЯ МІЖСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ У СТУДЕНТСЬКІЙ ГРУПІ

*Олег КАЗМІРЧУК,
Луцький педагогічний коледж*

У статті розкрито сутність поняття «студентська група». Визначено різновиди студентських груп у закладах вищої педагогічної освіти. Схарактеризовано психологічні явища у студентському колективі. Обґрунтовано психолого-педагогічні умови успішного формування міжособистісних взаємин студентів у процесі виконання спільних навчальних завдань на засадах гуманізму.

***Ключові слова:** студентська група, студентський колектив, міжособистісні стосунки, психологічний конфлікт, симпатія, взаємодопомога, розуміння.*

Українській вищій школі властивий досвід побудови міжособистісних взаємин на гуманістичній основі, тому майбутні вчителі набувають його в освітньому процесі, а також під час практик різних видів, волонтерської, громадської роботи, побутового життя. Спільна підготовка до навчальних занять і виконання завдань передбачає взаємодію у процесі встановлення контактів, обміну інформацією. У процесі навчання відбувається зіткнення інтересів, думок, поглядів, інколи виникають суперечки, які ускладнюють міжособистісні взаємини у студентській групі. Це зумовлює актуалізацію та необхідність формування міжособистісних взаємин студентів на засадах взаємоповаги і взаєморозуміння [2, с. 80].

Студентська група – спільність автономна і самодостатня. Вона здатна сама вирішувати свої внутрішні проблеми, а її активність пов'язана з соціальним життям факультету, освітнього закладу, вирішенням проблем соціального характеру [4, с. 61].

Студент, звичайно, входить до складу різних соціальних груп. Виділяють такі види малих груп, в одній або в декількох із яких перебувають за період навчання студенти: студентська академічна група, існування якої зумовлене специфікою організації навчального процесу та яка спеціально створюється для успішного здійснення навчально-виховних функцій; студентські наукові гуртки, науково-теоретичні семінари і проблемні групи, функціонування яких зумовлене необхідністю залучати всіх студентів до того чи іншого виду науково-

пошукової роботи; студентські групи, існування яких зумовлене формою організації позанавчального виховного процесу та необхідністю розвитку громадсько-політичної й організаторської активності молоді, формування політичної її свідомості; трудові студентські групи, існування яких зумовлене необхідністю організації трудового виховання студентів і забезпечення їх потреби в праці; групи художньої самодіяльності та спортивні команди, організація яких зумовлена необхідністю естетичного й фізичного виховання студентів і задоволення їх потреб в активній художній діяльності та фізичному розвитку; побутові малі групи, які пов'язані з веденням домашніх справ, підтриманням родинних стосунків, проведенням культурного дозвілля та реалізації «хобі», розваг; ситуативні, епізодичні чи довготривалі групи, існування яких пов'язане з проведенням організованого спільного відпочинку та оздоровлення студентів, спільного проживання в гуртожитку; студентські групи, які виникають на основі особистих симпатій, приязні, взаємної привабливості, носять лише неформальний характер [4, с. 62].

Дослідники Л. Подоляк, В. Юрченко окреслюють психологічні явища, якими характеризується студентський колектив як цілісність (автономність) [3, с. 110–111]:

1. Громадська думка, яка складається не лише з інтелектуальних, а й вольових та емоційних компонентів і виявляється в оцінних судженнях членів групи. Громадська думка відображає спільне ставлення (схвалення чи осуд) групи до питань і подій, пов'язаних із життям групи, її інтересами. Вона може стосуватися поведінки і деяких своїх членів. Дуже добре, якщо офіційна думка збігається з кулуарною думкою окремих її членів. Кураторові важливо коректно, тактовно контролювати і навіть коригувати офіційну думку, щоб не виникло конфліктів.

2. Групові норми – сукупність правил і вимог, вироблених групою, які регулюють поведінку її членів.

3. Груповий настрій – загальний емоційний стан, який панує, переважає у групі, створює емоційну атмосферу в ній. Він може як стимулювати, так і пригнічувати діяльність окремих членів групи, а інколи навіть призводити до конфліктів. Груповий настрій може бути оптимістичний і песимістичний, мажорний, мінорний і нейтральний, задовільний і незадовільний.

4. Групова згуртованість – визначається мірою прихильності до групи її членів.

5. Самоствердження – кожен член колективу усвідомлює себе його частиною і намагається зайняти та втримати в ньому певну позицію (соціальний статус), завоювати визнання, довіру, підтримку, розуміння своїх товаришів («Бути корисним – мій обов'язок, бути популярним – щастя»).

6. Колективні традиції – це звичаї, порядок, настанови, які складаються за час існування групи у ставленні до себе і товаришів, до своїх обов'язків (наприклад, посвята першокурсників у студенти, день іменинника тощо).

7. Колективістське самовизначення – хоча кожен студент має певну свободу на індивідуальну думку в групі (її вислуховують, до неї ставляться з повагою, на неї зважають), проте для нього найбільш значущою є колективна думка, групова оцінка, а керівництвом до дії є групове рішення.

8. Взаємний потяг один до одного (атракція, симпатія), чинником чого є частота соціальних контактів, фізична привабливість, приписування іншому позитивних особистісних якостей, схожість соціального походження, інтересів, поглядів (для встановлення взаємин), взаємодоповнення (при продовженні стосунків), компетентність у галузі, яка близька нашим інтересам.

За результатами дослідження, 71% студентів цінують у ставленні один до одного оптимізм, життєрадісний настрій; 63% – високий рівень моральної культури; 63% – готовність прийти на допомогу. Менше значення в міжособистісних стосунках вони надають якостям, від яких залежить успішність навчання, хоча в утворенні мікрогруп це важливий чинник. Проте завдання формування студентського колективу складніші, ніж для інших груп. Це пояснюється особливостями інтелектуальної діяльності, яка опосередковує навчальні взаємини. У зв'язку з цим цікаво, що студенти Європи, Америки та Японії серед професійних якостей менеджера на перше місце поставили етичні (моральні) якості; на 2-е місце – інтелігентність (духовну, моральну освіченість); на 3-є місце – ініціативу; на 4-е місце – творчість. Успішність праці підприємця, за Д. Карнегі, залежить на 15% від професійних знань і на 85% – від уміння встановлювати свої стосунки з робітниками та між ними». Це й зрозуміло, бо міжособистісне спілкування у групі, насамперед, залежить від позиції та ставлення один до одного її членів [3, с. 112].

Успішність формування міжособистісних взаємин студентів у процесі виконання спільних навчальних завдань на засадах гуманізму забезпечується педагогічними умовами: а) виявленням морально-психологічного стану кожного студента (діагностика характеру міжособистісних взаємин у навчальній групі, їх видів); б) організацією спільної навчально-виховної діяльності, створенням виховних ситуацій, що відповідно до визначених особливостей взаємин майбутніх психологів забезпечують оволодіння знаннями і вміннями гуманних міжособистісних стосунків [2, с. 82].

Вивчення соціально-психологічних особливостей соціалізації студентської молоді дає змогу виокремити кілька напрямів керівництва розвитком студентської групи: створення психологічних передумов для оптимального процесу міжособистісного спілкування в ній, яке є важливим для успішної навчальної діяльності й ефективного комунікативного розвитку студентів як майбутніх спеціалістів; процес формування студентської групи (надання переваги формуванню неоднорідної за психологічними характеристиками, але сумісної в цьому плані групи: неоднорідність групи й пов'язана з нею необхідність більш різноманітної та індивідуальної діяльності сприятливо впливає на формування в майбутніх спеціалістів гнучкіших підходів до професійної діяльності); формування відповідного механізму міжособистісного спілкування в студентській групі; індивідуальна психодіагностична і психокорекційна робота зі студентами (вона пов'язана з вивченням і оптимізацією їхніх комунікативних особливостей).

Соціально-психологічний клімат будь-якої установи породжується міжособистісною взаємодією, яка опосередковує не лише міжособистісні впливи, а й вплив навколишнього фізичного середовища: речей, предметів, явищ природи

тощо. Настрій однієї людини впливає на настрій іншої, позначається на різноманітних актах поведінки, діяльності, життя людини [1].

Причини суперечностей у студентському колективі можуть бути такі: неадекватна оцінка партнера; завищена самооцінка окремих студентів; порушення почуття справедливості; перекручення окремим студентом інформації про іншого; авторитаризм лідера групи загалом або окремої мікрогрупи; некоректне ставлення один до одного; просто непорозуміння один з одним.

Навчальні конфлікти посідають особливе місце в житті студентів. З'ясовано, що навчальні конфлікти є типовим явищем у процесі спільної діяльності, причому їхня відсутність не є свідченням ні високої ефективності навчальної діяльності групи, ні її згуртованості. Конфлікт – це не лише зіткнення особистісних смислів діяльності, це також страхування проти застою, передумова переборення консервативних поглядів і догматичних думок. Конфлікт буває корисним тоді, коли він допомагає вийти його учасникам на новий етап особистісного розвитку, на новий рівень розвитку міжособистісних стосунків.

Позитивні функції навчального конфлікту студентів виявляються в тому, що вони сприяють прийняттю ефективних групових рішень; поліпшенню діяльності членів групи, особливо лідерів; більш критичному ставленню до своєї діяльності; поліпшенню розуміння особистості партнерів по групі, згуртуванню групи загалом.

Негативні функції навчального конфлікту виявляються в тому, що він відвертає студентів від розв'язання навчальних завдань, негативно впливає на засвоєння способу розв'язання завдань, погіршуються взаємини між членами групи, що призводить до її дезінтеграції, унаслідок чого діяльність стає псевдоспільною.

Важливе значення має децентралізована комунікація, в обговоренні якої беруть участь усі члени групи. Для прийняття групового рішення важлива наявність студентів – генераторів ідей, експертів, критиків, мотиваторів, організаторів та ін. Актив повинен бути каталізатором позитивних ініціатив у групі, здорового способу життя студентів. Стосунки куратора з групою – це взаємодопомога, порада, підтримка активу групи, турбота про її справи. Одночасно потрібно уникати формалізму, байдужості, надмірної офіційності стосунків. Це важливі соціально-психологічні умови для забезпечення ефективності виховної роботи з групою та окремими студентами.

Бібліографія

1. Бойко Ю. І. Особливості соціально-психологічного клімату студентської групи у ВНЗ. URL: <http://intkonf.org/boyko-yui-osoblivosti-sotsialno-psihologichnogo-klimatu-studentskoyi-grupi-u-vnz/>.
2. Видолоб Н. О. Актуальні аспекти міжособистісних взаємин у колективі студентів-психологів. *Проблеми сучасної психології*. Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка. 2014. Вип. 23. С. 79–89.
3. Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи : підручник. Київ : Каравела, 2008. 352 с.
4. Скульська І. Психологія студентських академічних груп. *Психологічні виміри культури, економіки, управління*: Науковий журнал. 2016. Вип. VIII. С. 61–64.

УДК 373.3.015.31:316.614.5(477.82) (045)

РОЛЬ СІМ'Ї У ФОРМУВАННІ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

*Андрій КОБ, науковий керівник – Сергій МАРЧУК,
Луцький педагогічний коледж*

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури з'ясовано сутність та особливості психічного здоров'я дітей в умовах родини. Вивчено критерії психологічного здоров'я сучасної сім'ї.

Ключові слова: здоров'я, психічне здоров'я, сім'я, молодший школяр.

В умовах сьогодення система шкільного навчання вимагає відповіді на безліч запитань, які виникають у лікарів, педагогів і батьків дітей різного віку. Можна багато говорити про ефективність і корисність освітнього процесу, але важко ігнорувати той факт, що більшість дітей закінчують школу з різноманітними захворюваннями, які формуються у період їхнього навчання [3, с. 284].

Зазначимо, що у родинному колі батьки мають враховувати, що у дитячому віці на збереження здоров'я може впливати фізична, психічна, соціальна, духовна складові, а також достатня чи недостатня рухова активність, переживання стресових ситуацій тощо.

Психічна складова здоров'я пов'язана з розвитком почуттів та емоцій, вмінням керувати ними та контролювати їх прояви. Для кожної людини незалежно від її віку важливою є емоційна стабільність та емоційне благополуччя, які забезпечуються за умов співпраці сім'ї, медиків, педагогів, науковців. Варто зазначити, що позитивні емоції допомагають створити хороше самопочуття, бадьорий настрій, бажання робити добро іншим. Вони впливають на розвиток упевненості в собі, підвищення самооцінки, прийняття правильних рішень за необхідності.

Більшість психологів зазначають, що в старшому дошкільному і молодшому шкільному віці найбільше зростає інтенсивність спілкування дитини з близькими дорослими при емоційно-позитивному ставленні останніх до контактів із дитиною. Таку особливість повинен використовувати педагог для моделювання різних засобів співробітництва у різних видах діяльності.

Психічне благополуччя дітей шести–семирічного року життя варто розглядати як сприятливий психоемоційний стан дитини, що відзначається проявом активності. Вона забезпечує сформованість комунікативних навиків, позитивну міжособистісну взаємодію з навколишнім оточенням, розуміння дітьми емоційних станів людей, прояв емпатії відповідно до ситуації спілкування, впливає на розвиток пізнавальних процесів [4, с. 45].

Т. Малихіна вважає, що викривлення прихильності до батьків у дитинстві можна розглядати як фактор ризику порушення психологічного здоров'я в подальшому житті. Крім того, найсуттєвішим може стати школа, де дитина вперше потрапляє в ситуацію соціально оцінювальної діяльності, а вміння та навич-

ки мають відповідати встановленим у суспільстві нормам. Уперше дитина отримує можливість об'єктивно порівнювати свою діяльність із діяльністю інших і, як наслідок, вперше усвідомлює свою «невсемогутність». Виникає залежність від оцінок дорослих, а особливо вчителя.

Самосвідомість і самооцінка дитини отримує нові, жорсткі критерії розвитку: успіхи в шкільному навчанні та поведінці. Молодший школяр починає пізнавати себе в нових обставинах і на підставі цього будує свою самооцінку. Оскільки кількість критеріїв оцінки обмежена, то ситуації неуспіху виникають частіше, ніж успіху, що може призводити до значного зниження самооцінки у школярів [1, с. 50].

А. Арушкевич, обґрунтовуючи вплив сім'ї на зміцнення здоров'я дітей і молоді, справедливо дійшла висновку про необмеженість можливостей цього впливу та важливість забезпечення відомих і найсприйнятливіших напрямів, серед яких: орієнтація на врахування досвіду старших членів сім'ї у справі неперервної підтримки здорового способу життя; турбота батьків про емоційну стабільність і емоційне благополуччя своїх дітей; підтримка бажання дітей і молоді щодо участі у спортивних факультативах, гуртках, секціях; організація повноцінного дозвілля; надання можливості брати участь у фізкультурно-оздоровчих заходах; орієнтування на перегляд якісної кіно-телепродукції; використання технічних засобів ігрового характеру для пізнання своїх можливостей; врахування психічного, духовного, соціального аспектів зміцнення [2, с. 81].

Відповідальність за дітей має лежати, перш за все, в основі виховного процесу сім'ї. Адже здоровий спосіб життя для дітей молодшого шкільного віку визначається такими параметрами: дотриманням режиму дня; належним оволодінням культурно-гігієнічних навичок; раціональним харчуванням і культурою споживання їжі; дотриманням рухового і повітряного режимів; режимом активної діяльності та відпочинку; профілактичними заходами щодо збереження здоров'я; духовним розвитком і гармонійними стосунками з довкіллям і з самим собою; душевним комфортом і психологічною рівновагою [3, с. 287].

Аналіз родинних стосунків дозволив В. Кутішенко та І. Хоменко виокремити такі критерії психологічного здоров'я сім'ї дитини:

1. Позитивний психологічний простір родини, який складається з психологічної компетентності членів сім'ї та якості їх взаємин. Це адекватний ступінь емоційного зв'язку між членами родини за відсутності видів негармонійного сімейного виховання. Відповідно соціально-психологічний клімат сім'ї багато в чому визначається вмінням вирішувати проблеми у сфері взаємовідносин між її членами.

2. Адаптація сімейної системи до вступу дитини до школи. Під соціально-психологічною адаптацією розуміється оволодіння особистістю новою роллю при входженні в нову соціальну групу. Адаптація сімейної системи передбачає адаптацію не лише дитини, а всієї її родини до соціального оточення школи, узгодження цілей, ціннісних орієнтацій, норм і традицій між усіма учасниками взаємодії.

3. Адекватна взаємодія сім'ї та школи: дитини з однолітками, батьками і педагогами, батьків і педагогів.

Бібліографія

1. Малихіна Т. Психологічне здоров'я молодшого школяра: сутність та характерні особливості. *Початкова школа*. 2014. № 9. С. 49–51.
2. Марушкевич А. А. Можливості впливу сучасної сім'ї на зміцнення здоров'я дітей та молоді. *Вісник Запорізького національного університету*. 2010. № 2 (13). С. 77–81.
3. Надім'янова Т. Вплив школи і сім'ї у формуванні основ здорового способу життя молодшого школяра. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2015. Вип. 14. С. 283–288.
4. Печка Л. Є. Сучасний стан формування у дітей 6-7 року життя основ ціннісного ставлення до власного здоров'я. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. V (53), Issue: 114, 2017. С. 44–48.

УДК 159.942

ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ ДІЯЛЬНОСТІ ПРАЦІВНИКІВ ДСНС

*Анастасія МАРТЮК, науковий керівник – Ксенія БЕРЕЗЯК,
Львівський державний університет безпеки життєдіяльності*

У статті розглянуто поняття «мотивація», її вплив на діяльність рятувальників та працівників ДСНС, особливості прояву та значення поняття «мотив». Охарактеризовано структуру й особливості мотивації, її провідну роль у професійній діяльності та показано особливу значущість мотиваційної сфери в екстремальних умовах праці, специфіку та закономірності прояву професійної мотивації.

Ключові слова: мотивація, професійна діяльність, екстремальні умови праці.

У зв'язку зі зростанням кількості й тяжкості наслідків надзвичайних ситуацій і катастроф однією з найбільш значущих професій є діяльність рятувальника. Складність її полягає в різноманітні трудових завдань, впливу різних екстремальних факторів і надмірному фізичному та психологічному навантаженні, що передбачає високі вимоги до особистості рятувальника та його професійної мотивації.

Мотивація має великий як теоретичний, так і практичний інтерес, оскільки серед психологічних чинників, що впливають на ефективність і безпеку діяльності, мотивація займає, мабуть, найважливіше місце. Мотиваційний компонент привернув до себе увагу багатьох психологів (Д. Мак-Клелланд, Дж. Аткинсон, К. Лагер, В. Мерлін, У. Тихонов, В. Панова, Ю. Туйсь).

Мотивація (з лат. *movere*) – спонукання до дії; динамічний процес фізіологічного та психологічного плану, який керує поведінкою людини, визначає її організованість, активність і стійкість; здатність людини діяльно задовольняти свої потреби. В управлінні мотивація – це процес стимулювання працівників до здійснення ефективної діяльності, спрямованої на досягнення цілей підприємства. Мотивація необхідна для ефективного виконання прийнятих рішень і запланованих завдань.

Мотивація – це те, що знаходиться в людини «всередині». Якщо людина мотивована, її задоволення від роботи може привести до якісного результату.

У структурі трудової діяльності важливим компонентом є мотив. Мотив – це спонукання людини до активності, пов'язане з намаганням задовольнити певні потреби. Внаслідок усвідомлення і переживання потреб у людини виникають певні спонукання до дій, внаслідок яких ці потреби задовольняються. При цьому свідомі дії завжди спрямовані на досягнення певної мети, яка також усвідомлюється людиною. Мотив у цьому разі виступає як причина постановки тих чи інших цілей. Отже, мотиви і цілі не тотожні між собою, хоч інколи збігаються.

Мотивація на основі врахування відмічених мотивуючих факторів забезпечує спрямованість і регуляцію активності працівника. Усі мотиви діяльності є результатом відображення людиною умов свого існування й усвідомлення потреб. Мотив як усвідомлена потреба в досягненні бажаних умов і результатів діяльності набуває форми внутрішніх спонукань людини, тобто характеризує внутрішню мотивацію. Зовнішні спонукання працівника до тієї чи іншої форми трудової поведінки через використання різних стимулів характеризуються як зовнішня мотивація. Проте ефективність зовнішніх впливів може бути забезпечена лише за умови, коли вони стають мотивами, суб'єктивно значущими для працівника, відповідають його потребам та інтересам.

Розвитку особистості сприяють мотиваційні стратегії, які характеризуються вибором високозначущих цілей, а досягнення їх вимагає мобілізації функціональних та інтелектуальних можливостей, переборення труднощів, часто в умовах ризику. Мотиваційні стратегії, які не сприяють прогресивному розвитку особистості, характеризуються звуженням сфери діяльності. Проте слід уникати так званих неадекватних мотиваційних стратегій, які виявляються у виборі цілей, що значно переважають можливості людини, або у високій мобілізації цих можливостей на досягнення легко доступних цілей. Це означає, що рівень домагань, які спонукаються певними мотивами, має характеризуватися такою складністю і трудністю завдань, виконання яких приносить людині задоволення.

Здебільшого професійна мотивація рятувальників і працівників ДСНС розуміється як: система мотивів, які підсилюють, спрямовують і орієнтують особистість на професійну діяльність; утворення, що включає всі види спонукань (потреби, інтереси, мотиви, цілі) до діяльності; цілеспрямоване спонукання фахівця до професійної діяльності з урахуванням його індивідуальних потреб, інтересів і цілей; процес і результат формування потреб і професійних мотивів. Відповідно до наведених поглядів, необхідною складовою професійної мотивації є мотив, від якого, на думку О. Леонтєєва, залежить особистісний смисл діяльності та готовність до реалізації мети.

Ю. Безсонова, Л. Гонтаренко, С. Каппушев, І. Копилова, В. Романенко та інші систематизували такі групи мотивів, притаманних рятувальникам: мотиви вибору професії: внутрішні (схильність до воєнізованої служби; інтерес суспільства до працівників пожежно-рятувальних підрозділів; прагнення до справедливості, пошук сильних вражень; сімейні традиції, бажання змінити суспільство); зовнішні (пошук виходу з важких економічних і побутових умов життя; бажання отримати знання, можливість раннього виходу на пенсію); мотиви досягнення успіху в навчанні: службовий (досягнення в кар'єрі, професійне зрос-

тання, соціальний успіх) і саморозвитку (професійний саморозвиток); мотиви навчання обраному фаху: отримання вищої освіти; інтерес до професії; професійно-пізнавальні мотиви; внутрішньоособистісні мотиви навчання; прагматичні мотиви.

Мотиваційна сфера рятувальників і працівників ДСНС зумовлена певними потребами, а саме:

- потребою у високій заробітній платі та матеріальній винагороді. Трудова діяльність будь-якого фахівця забезпечується задоволеними життєвими потребами. Рятувальник, ризикуючи власним життям, не зважаючи на певні покликання або інтерес до своєї роботи, має бути впевнений, що отримає за свою тяжку працю винагороду. Потреба в забезпеченні житлом особливо гостро випробовує молодих співробітників, що створили сім'ї. Якщо у молодого фахівця народилася дитина, а дружина знаходиться у відпустці по догляду за малюком, цю обставину обов'язково слід враховувати при мотивації співробітника;

- потреба в чіткому структуруванні роботи, наявності зворотного зв'язку й інформації, стабільності. У ролі мотивації тут виступають спокій і стабільність. Працівники ДСНС не всі хочуть ризикувати своїм життям. Вони вибирають стабільні організації та готові працювати за невелику, але регулярно виплачувану заробітну плату;

- потреба в завоюванні визнання з боку інших людей. Фахівцеві, а особливо працівникам служб, які ризикують життям, важливе схвалення оточуючих. Такі особи є емоційні та відкриті. Для них мотив схвалення їх діяльності виступає найкращим мотиватором;

- потреба у вдосконаленні, зростанні та розвитку як особистості;

- потреба у впливовості та владі. Працівник завжди хоче мати вплив над колегами, мати контроль над оточуючими та над створеною навколо ситуацією. Це збільшить його лідерські якості й організаторські здібності, що якнайкраще впливатимуть на його трудову діяльність;

- потреба в хороших умовах роботи і комфортному навколишньому оточенні;

- потреба ставити для себе відважні складні цілі та досягати їх.

Отже, ефективність діяльності рятувальників зумовлюється не лише рівнем їх підготовленості та досвіду, а й особливостями загальнотрудової та професійної мотивації. Нами виявлено специфіку мотивації до професійної діяльності рятувальників, що визначається як психологічними особливостями особистості фахівців, так і характеристиками змісту, умов і способів виконання трудових завдань. Рятувальнику важливі умови праці та оточуючий колектив. Люди, які ризикують життям, потребують визнання своєї праці. Специфікою діяльності рятувальників є необхідність виконання різних видів робіт, які передбачають різноцільовий зміст трудових завдань, що визначає не лише особливості поєднання різних мотивів і цілей діяльності, а й різноманітність конкретних умов і способів досягнення поставлених цілей.

Бібліографія

1. Бессонова В. Ю., Бодров В. А. Методика изучения профессиональной мотивации специалистов экстремального профиля деятельности. *Труды аспирантов и молодых специалистов*. Ярославль: ЯрГУ, 2002. С. 96–100.
2. Мотив безопасности в профессиональной деятельности в экстремальных условиях. *Психология безопасности профессиональной деятельности* : тезисы докладов V Межрегиональной научно-практической конференции. М.: ИП РАН, 2003. С. 15-20.
3. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб. : «Питер», 2000. 512 с.
4. Марченко П. П. Дослідження мотиваційної сфери працівників МНС України. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. 2010. №7. С. 370–379.

УДК 159.9(09):37.091.4 Ушинський (477.82) (045)

ПСИХОЛОГІЧНІ ІДЕЇ К. Д. УШИНСЬКОГО

Сергій МАРЧУК,

Луцький педагогічний коледж

У статті висвітлено окремі психологічні підходи до формування особистості у процесі навчання, виховання та розвитку. Проаналізовано тематику психологічної частини монографії «Людина як предмет виховання» К. Ушинського. Запропоновано поради К. Ушинського щодо шляхів формування уваги, пам'яті, характеру у молодших школярів.

Ключові слова: *К. Ушинський, психологічні ідеї, педагогічна психологія, особистість.*

Зауважимо, що видатний український педагог К. Ушинський (1824–1870 рр.) у своїх наукових працях виступав як проникливий психолог і невтомний шукач істини, як глибокий знавець людей, що й дало йому можливість сказати нове, свіже слово з цілого ряду психологічних питань, наблизити своє психологічне вчення до педагогічної практики.

Російський педагог П. Каптерев зазначав: «Під час обговорення педагогічних питань постійно натрапляємо на психологічні. Цей тісний зв'язок психології з педагогікою Ушинський дуже добре розумів, а тому створив дуже цінний у свій час курс педагогічної психології у відомому творі «Людина як предмет виховання» [1, с. 2].

К. Ушинський, ануючи «Психологічну частину» своєї «Педагогічної антропології», в передмові зазначав: «Ми сподіваємось дати корисну інформацію тим людям, які, обравши собі педагогічну кар'єру й прочитавши кілька теорій педагогіки, відчули вже необхідність ґрунтувати її правила на психологічних началах» [3, с. 51].

У «Психологічній частині» твору «Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології» К. Ушинський виклав матеріал щодо процесів душевних, сердечних, розумових почуттів (здивування, допитливість, горе, радість тощо). Після дослідження процесу бажань і волі автор аналізує духовні особливості людини. У табл. 1. подаємо провідну психологічну проблематику «Педагогічної антропології» К. Ушинського.

*Таблиця 1 – Проблематика психологічної частини
«Педагогічної антропології» К. Ушинського*

Проблема	Зміст психологічних питань
Свідомість	Процес уваги. Поява відчуття. Пригадування. Асоціація уявлень. Пам'ять. Уява: пасивна, активна. Утворення понять, суджень, умовисновків. Осягнення предметів і явищ, причин законів. Утворення понять часу, простору, числа, матерії, сили. Індуктивний метод. Судити, розуміти й міркувати. Вплив різних душевних процесів, духовних особливостей людини на розсудковий процес. Розсудок і розум. Свідомість.
Почування	Про почування загалом. Фізіологічна теорія почувань. Філософська, механічна чи математична теорія почувань. Вроджені прагнення. Прагнення до одиничного, громадського та родового існування, до свідомої діяльності. Практичне значення сердечних почувань. Виділення душевних почувань та їх поділ. Види душевно-сердечних почувань: задоволення і незадоволення, почування потягу й огиди, гнів і доброта, страх і сміливість, почуття сорому і почуття самовдоволення. Душевно-розумові почування. Види їх: схожості й відмінності, розумового напруження, чекання, несподіваності (обману і здивування), сумніву і почуття певності, непримиренного контрасту, почуття успіху.
Воля	Воля. Різні теорії волі. Фізична теорія тілесних рухів. Фізіологічне пояснення довільності рухів. Філософські теорії волі як явища об'єктивного. Об'єктивна воля за фактами природничих наук: вчення Дарвіна. Психологічні висновки з теорії Дарвіна. Воля як влада душі над тілом. Воля як бажання: елементи бажання реальні та формальні. Воля як бажання: перетворення бажань у переконання і рішення. Воля як бажання: перехід бажань у нахили та пристрасті. Утворення характеру. Стан питання: чотири темпераменти. Фактори в утворенні характеру: вплив вродженого темпераменту, вплив вражень життя. Воля як протилежність неволі: прагнення до свободи. Прагнення до насолоди і прагнення щастя. Прагнення щастя: значення мети в житті. Слабкість волі та схильності, що з неї походять.

К. Ушинського по праву вважають засновником української педагогічної психології, засади якої він теоретично обґрунтував у своїй монографії «Педагогічна антропологія». Він вважав за необхідне будувати навчання відповідно до даних психології, фізіології й анатомії людини. Навчання і виховання, як підкреслював К. Ушинський, лише тоді буде ефективним і раціональним, коли педагог зуміє науково керувати розвитком і формуванням особистості, враховувати природні особливості дитячого організму, його вікові, індивідуальні, статеві особливості: природа своїми таємними буквами записує в тілі людини всю історію безсмертної душі, і цей дивний літопис передається з покоління в

покоління, від батьків до дітей, внукам і правнукам; природа повторює в дітях тілесний організм батька і матері в найрізноманітніших комбінаціях (як немає двох листків на дереві, цілком схожих один на одного, так немає двох людей, природні темпераменти яких були б ідентичними); характерні риси зовнішності батьків – посмішка, погляд, сміх, міміка, рух, тон голосу, хода, взагалі всі риси, які так багато залежать від виховання, спрямування думок і дій, частіше передаються дітям, ніж грубі особливості обличчя і тіла; спадковими є багато хвороб, причини яких приховані глибоко від очей людини: божевілля, каталепсії, нахил до пияцтва та ін.; вивчайте характер ваших вихованців, послугуйтеся їхніми добрими нахилами, спрямовуйте до добра ті з них, які, залежно від обставин, можуть зробитися добрими й поганими, і викоринюйте, нарешті, ті, які непотрібні (але нелегко знайти такого вихователя, який міг би виконати ці вимоги у великому громадському закладі) [4, с. 99–103]; у сім'ї природа готує в організмі дітей можливість повторення і дальшого розвитку характеру батьків [4, с. 99–107].

К. Ушинський зазначав: «Ми дуже помиляємось, коли думаємо, що життя дитини в шкільному віці цілком належить школі; ні, школа має тільки невеличку частку в тому природному розвитку дитини, на який багато більше впливає час, природа та сімейне життя. Школа не має права втручатися в чужу їй сферу та заважати своїми уроками впливові інших великих вихователів людини: природи та життя» [7, с. 397].

К. Ушинський зазначав, що про особливості дитинства є докладні дослідження, а про особливості юнацького віку – мало. Він подає цікаві наукові спостереження у статті «Про виховання юнацтва». Для юнацького віку характерними є такі ознаки: не слухаються порад, довіряють більше своєму власному недозрілому розумові, ніж розсудливості людей досвідчених; хочуть послугуватися свободою, хоча ще не вміють; нерозважні, легко впадають у крайності, захоплюються, не думають про майбутнє [5, с. 394].

Педагогові потрібно знати особливості переходу від дитинства до змужнілості, що позначені проявами статевої зрілості, народженням почуттів, розуміння особистого піклування про власні інтереси [5, с. 395].

Урачування психологічних особливостей дитини К. Ушинський вважав найважливішою умовою правильної побудови всієї навчальної роботи. Психологія щодо застосовності до педагогіки і необхідності для педагога, на його думку, посідає перше місце серед усіх наук.

К. Ушинський висловив багато цікавих думок про методи виховання уваги, волі, пам'яті, емоцій. «Увага, – писав він, – є тими єдиними дверима нашої душі, через які все із зовнішнього світу, що тільки входить у свідомість, неодмінно проходить; отже, цих дверей не може минути жодне слово навчання, інакше воно не потрапить у душу дитини. Зрозуміло, що привчити дитину тримати ці двері відчиненими – справа першорядна, на успіху якої ґрунтується успіх усього навчання» [6, с. 330].

Цінними є рекомендації К. Ушинського щодо шляхів формування уваги і уважності та запобігання неухважності. При цьому він розглядає увагу, як: 1) мірило розвитку і показник напрямку душі (на що вихованець звертає більше

уваги); 2) як ворота для всього, що входить у душу. Щоб що б то не було про- вести в душу вихованця (а це єдиний шлях виховання), вихователь повинен звернути його увагу на бажаний предмет. Для цього педагог рекомендує кілька способів:

- посилення вражень шляхом підвищення голосу, підкреслення інтонаційно слів, яскравих фарб, або усуваючи враження, які могли б розпорошувати увагу: тиша в класі, відсутність у ньому предметів, які відвертають увагу, часте звер- тання до учня, правильна постановка запитань до класу, вправи на увагу: неза- кінчені фрази, які треба закінчити, запитання, на які треба відповісти; помилки, які треба виправити, і навіть удар по столу рукою тощо;

- заходи проти неухважності. Причини неухважності бувають фізичні (жарко в кімнаті, мало кисню, довга нерухомість тіла, переповнення шлунка, сильна втома взагалі) і моральні (монотонність і одноманітність звуків викладання, ру- тинність наставника). Серед засобів попередження неухважності, рекомендова- них К. Ушинським: увага самого наставника до своєї справи; класний спів; ті- лесний рух, невелика класна гімнастика;

- цікавість викладання [2, с. 134].

Якщо увага є «дверима», через які зовнішні враження потрапляють у нашу свідомість, то пам'ять зберігає те, що вже раз було сприйняте. К. Ушинський підкреслював необхідність глибокого вивчення педагогом процесів пам'яті в дітей і закономірностей її розвитку в ході навчання. Він особливо звертав увагу вчителів на важливість розуміння суті як логічної, так і механічної пам'яті та їх значення для міцного засвоєння дітьми знань і навичок. Перш ніж запропонувати учням запам'ятати матеріал, писав К. Ушинський, треба збудити в них сві- домість необхідності запам'ятовування, тобто слід прагнути до того, щоб акту запам'ятовування передувало усвідомлення мети запам'ятовування. К. Ушинський особливо підкреслював необхідність виховувати в кожного учня впевненість у своїй пам'яті. «Дитина, яка не впевнена в своїй пам'яті, – писав він, – яка звикла знати, що вона забуває, легко відмовляється від зусиль, згаду- вання і тим самим змушує згладжуватися в пам'яті засвоєні нею факти» [6, с. 330].

Як у загальнопсихологічному плані, так і особливо з погляду педагогічної психології К. Ушинський розглядав основні сторони психології мислення і дав багато цінних вказівок про побудову навчання з урахуванням психологічних закономірностей процесів мислення. У своїй праці «Людина як предмет вихо- вання» він формулює основні правила формування і розвитку пам'яті учнів: нормальний стан пам'яті залежить від нормального стану нервів, а тому гімнаст- ика, прогулянки на свіжому повітрі та все те, що зміцнює нерви, забезпечить механічну основу пам'яті; життя в чотирьох стінах, позбавлене свіжих вражень природи, постійне сидіння за книжкою отупляють здатність пам'яті; велике значення у формування пам'яті відіграє наочне навчання; повторення (активне і пасивне) є основою запам'ятовування, немає ніякої потреби повторювати ви- вчене неодмінно в тому самому порядку, в якому воно було вивчене; уперте пригадування є працею, і нелегкою, до якої треба привчати дитину поступово, бо причиною забудькуватості часто буває лінь згадати забуте; не треба заляку-

вати дитину, грюкати на неї, оскільки це заважає згадуванню; слід уникати, по можливості, всього, що могло б навіяти учневі невпевненість у його пам'яті – це часто викликає справжню безпам'ятність; не слід задавати дітям уроків, які їм не по силі, оскільки такі уроки, з якими дитина не може впоратися, надривають пам'ять, послаблюють її [2, с. 135].

К. Ушинський називає умови, за яких «розумна педагогіка» методом заборон і вимог формує здорову психіку школяра: 1) заборона давати дітям чай, каву, ваніль, усякі прянощі (все, що подразнює нерви); 2) заборона ігор, що роздратовують нерви (азартні ігри, дитячі бали); 3) заборона раннього і надмірного читання романів, повістей (особливо на ніч); 4) заборона діяльності дитини або гри (коли видно, що дитина виходить з нормального стану); 5) заборона взагалі будь-чим збуджувати почуття дітей; 6) вимога педантично суворого розподілу дитячого дня (ніщо так не заспокоює нерви, як суворий порядок у діяльності, ніщо так не розладнує нерви, як безладне життя); 7) вимога постійної зміни розумових вправ тілесними – прогулянок, купань тощо [5, с. 250].

К. Ушинський уважав, що здоровий, нормальний стан почуттів людини полягає саме в їх рівновазі: сум і радість, сміливість і страх, гнів і доброта однаково потрібні дитячому організмові. Педагог формує кілька головних педагогічних правил: помітивши в дитині сильно збуджене почуття, треба намагатися якнайшвидше припинити його; якщо організм дитини від природи схильний до якогось органічного стану почуттів, то ми повинні старатися збуджувати в ньому почуття протилежні (у маленького боягуза слід виховувати почуття сміливості) [8, с. 341–342].

В умовах побудови нової парадигми сучасного виховання дітей і молоді в Україні слушною є думка педагога про те, що «сидяче життя при 20-градусному теплі в кімнатах без будь-яких гімнастичних вправ, без прогулянок, без верхової їзди, без технічної роботи тощо, все за книгою та за книгою, то за уроком, то за романом», – ось типове явище у вихованні дітей [5, с. 249].

К. Ушинський у власній педагогічній діяльності відразу помічав стомлювання учнів і для 15-хвилинного відпочинку практикував такі прийоми: розмова з дітьми про домашні справи, ігри, розказування анекдоту, ознайомлення з життєписом відомої людини [7, с. 302]. Отже, як бачимо, педагог описує важливість фізкультпаузи для відпочинку учнів.

У порадах батькам і наставникам у підручнику «Рідне слово» К. Ушинський радить учителям використовувати фізкультхвилинки, щоб запобігти неувважності та втомі школярів, переключити їх увагу з одного виду діяльності на інший, дати можливість короткочасного відпочинку дитячому організмові. Для цього педагог пропонує такі способи швидкої релаксації: привчити дітей до деяких класних рухів за командою, які корисні не тільки тому, що дають дітям змогу рухатися і розім'яти свої стомлені від сидіння органи, а й допомагають учителям збуджувати увагу класу і зосереджувати на своїх словах і рухах; ці рухи мають бути нечисленні та прості: встаньте, сідайте, руки на стіл, руки назад, піднесіть праву руку, ліву, вийдіть з-за лав, перемініть місця, перша лава встань, друга – сідай тощо; доцільно привчити дітей до певних рухів за німою командою – якимись умовними знаками; класні співи є прекрасним засобом, що освіжає і гармонізує клас; коли помітили, що клас стомився, неувважний, працює

мляво, починаються позіхання, маленькі пустощі, попросіть проспівати якусь пісеньку – і все знову налагодиться, енергія відновиться, діти почнуть працювати, як перед тим; якщо вчитель не вміє співати, хай привчить дітей вимовляти цілим класом якісь молитви, вірші, прислів'я; це може замінити частково співи як засіб, що освіжає стомлений і неорганізований клас [7, с. 403].

Таким чином, можна стверджувати, що весь механізм навчання та виховання учнів К. Ушинський ставить на психологічне підґрунтя, а його праця «Людина як предмет виховання» може слугувати практичним порадиником для вирішення актуальних психологічних проблем формування особистості сучасного школяра.

Бібліографія

1. Каптерев П. Взгляды Ушинского на первоначальное воспитание детей. *Воспитание и обучение*. Ежемесячный педагогический листок. 1901. № 1 (январь). С. 49–80.
2. Кравець В. П. Історія української школи і педагогіки. Курс лекцій : навч. посіб. для студ. пед. навч. закл. та ун-тів. Тернопіль : [б. в.], 1994. 388 с.
3. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання (Спроба педагогічної антропології). *Твори*. В 6 т. Т. 4. Київ: Рад. шк., 1952. С. 21–454.
4. Ушинський К. Д. Про народність у громадському вихованні. *Твори*. В 6 т. Т. 1. Київ : Рад. шк., 1954. С. 50–109.
5. Ушинський К. Д. Стислий підручник педагогіки. *Твори*. В 6 т. Т. 6. Київ: Рад. шк., 1955. С. 237–402.
6. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори. У 2-х т. Т. 2. Проблеми російської школи / за ред. О. І. Пискунова. Київ: Рад. шк., 1983. 360 с.
7. Ушинський К. Д. Твори. В 6-ти т. Т. 2. Педагогічні статті та матеріали до «Детского мира» та «Родного слова». Київ: Рад. шк., 1954. 449 с.
8. Ушинський К. Д. Твори. В 6-ти т. Т. 6. Матеріали до третього тому «Педагогічної антропології». Психологічні статті. Київ: Рад. шк., 1955. 616 с.

УДК 373-056.263

ПРОБЛЕМА КОМПЕНСАЦІЇ ГЛУХОТИ В СУРДОПСИХОЛОГІЇ

Оксана МЕЛЬНИЧУК,
Луцький педагогічний коледж

У статті розкрито поняття компенсації вад слуху та висвітлені підходи до визначення даного поняття в сурдопсихології.

Ключові слова: *компенсація глухоти, внутрісистемна компенсація, міжсистемна компенсація, діти з вадами слуху, аналізатор.*

Розвиток особистості повністю залежить від можливості пізнання навколишнього світу, об'єкти якого володіють великою кількістю різних якостей. Їх сприймання та відображення можливе тому, що людина має цілу систему органів чуття – аналізаторів. Порушення слухової функції, яке виникає на ранніх етапах формування особистості, негативно позначається на її розвитку. Тому перед практиками та науковцями постають проблеми підготовки дітей з обмеженими можливостями до здобуття освіти, до праці, створення сім'ї, до повноцінного і соціально активного самостійного життя. Але слід зауважити, що до-

сягнення поставленої мети можливе лише за наявності відповідних умов для розвитку і виховання осіб цієї категорії.

Провідне значення у цьому питанні має вивчення умов і механізмів компенсації порушених аналізаторів і функцій людини. Їх значення полягає не лише в тому, що вони дозволяють повернути людству тисячі повноцінних членів суспільства, але й у тому, що дозволяють знаходити можливості попередження дитячої аномальності, різко знизити або взагалі усунути її.

Компенсація психічних функцій – це «відшкодування» недорозвинених або порушених психічних функцій шляхом використання збережених або перебудови частково порушених функцій. При компенсації психічних функцій можливе залучення в її реалізацію нових структур, які раніше не брали участі у здійсненні цих функцій або виконували при цьому іншу роль. Виділяють два типи компенсації. Перший – внутрішньосистемна компенсація, яка здійснюється за рахунок залучення збережених нервових елементів уражених структур. При втраті слуху це розвиток залишкового слухового сприйняття. Другий тип – міжсистемна компенсація, яка здійснюється шляхом перебудови функціональних систем і включення в роботу нових елементів з інших структур, виконання ними невластивих раніше функцій. Компенсація функцій слухового аналізатора у дитини з вадою слуху відбувається за рахунок розвитку зорового сприйняття, кінестетичної і тактильно-вібраційної чутливості. При порушеннях слуху використовуються обидва типи компенсації функцій [2, с. 18].

Вітчизняна дефектологія, зокрема сурдопедагогіка, дотримується точки зору про вирішальне значення в компенсації порушеної або відсутньої слухової функції раціонально побудованого спеціально організованого навчання та залучення дітей із вадами слуху до творчої роботи. Звичайно, при цьому не спростовується компенсаторне значення збережених аналізаторів. Не маючи можливості повноцінно користуватися слуховою функцією, людина вимушена більш посилено експлуатувати аналізатори, які функціонують без порушень, у результаті чого вона вчиться користуватися зором, дотиком та іншими органами відчуття. Проте резерви міжаналізаторної компенсації є не настільки достатніми для повної компенсації порушених функцій і «відновлення» особистісного розвитку. Тому компенсацію в сурдопедагогіці потрібно розглядати не стільки як використання можливостей взаємодії в аналізаторній системі, тобто у сфері першої сигнальної системи, скільки як створення можливостей для особистісного та соціального розвитку, яке відноситься до сфери другої сигнальної системи [5].

Однозначно, у вирішенні проблеми компенсації вад слуху слід акцентувати увагу на розвитку слухового сприймання, яке дає можливість дитині сформувавши більш повне уявлення про навколишній світ. Існує безліч ефективних прийомів розвитку залишкового слуху на різних вікових етапах. Завдяки корекції мовлення та розвитку залишкового слуху сурдопедагоги досягають компенсаторного повороту, розвивають мислення дитини, дають нові можливості в отриманні професійної підготовки. Проте дослідження теми компенсації глухоти і загалом проблем сурдопедагогіки та сурдопсихології не є достатньо розкритими.

На основі первинного недоліку (глухоти або приглухуватості) поступово виникають різні вторинні відхилення в розвитку основних психічних функцій, у формах і засобах спілкування тощо. Маючи повноцінний інтелект і практично необмежені можливості розвитку пізнавальної діяльності, особи з вадами слуху без спеціально організованого навчання та виховання не можуть самостійно компенсувати ці порушення.

Для повноцінного розвитку дитини з «несправним» аналізатором характерною є інтенсифікація впливів або подразників зовнішнього світу в кількісному та якісному відношеннях. Це один із законів компенсації глухоти (за І. М. Соловйовим) – збільшення кількості та складності зовнішніх впливів на дитину з метою її розвитку.

Через втрату слуху чітко окреслюються необхідність шляхів компенсаторного розвитку. Потрібно підкреслити, що відсутність діяльності хоча б одного ураженого органу чуття відображається на функціонуванні всієї системи органів відчуттів. Обсяг зовнішніх впливів на дитину з порушеним слухом зростає, взаємодія з довкіллям збіднюється, а спілкування ускладнюється, таким чином психічна діяльність дітей з вадами слуху спрощується, тому їх психіка розвивається в інших пропорціях, ніж в однолітків із типовим розвитком.

Урівноваження недоліку слуху, яке досягається великими зусиллями, починаючи з дошкільного віку, є необхідною умовою повноцінного розвитку дитини. Практичні завдання дефектології, зокрема сурдопедагогіки, вимагають удосконалювати саму теорію компенсації. При цьому розробка законів компенсації повинна супроводжуватися виявленням спеціальних законів, які діють у розвитку дітей з ураженими аналізаторами.

Дослідження показали, що, не дивлячись на те, що компенсаторні можливості дитини з вадою слуху майже необмежені, без певного педагогічного та корекційного втручання результати цих можливостей зводяться до нуля. Для сучасної школи проблема співвідношення навчання, корекції (в нашому випадку) та розвитку має першочергове значення та зумовлене деякими чинниками. Педагоги прагнуть до всебічного розвитку особистості та не задовольняються лише формуванням умінь і навичок.

Діти з порушенням слуху володіють здатністю до компенсації, яка заснована на пластичності нервової системи. Л. С. Виготський неодноразово вказував, що навчання глухих потребує спеціальної техніки, особливих методів і прийомів для досягнення компенсації вади. Тобто без спеціального педагогічного впливу професіоналів компенсація неможлива, це нам підтверджує історія. Л. С. Виготський науково обґрунтував положення про те, що компенсація фізичних вад дітей може здійснюватися лише шляхом їх розвитку та включення їх до різної соціально важливої діяльності. Широке спілкування з навколишнім світом, яке засноване не на пасивному вивченні, а на активній і діяльній участі у житті для того, щоб вивести дитину з вузького світу. Л. С. Виготський рішуче відкидав теорію біологічної компенсації вади органів. Він відмітив помилку педагогів, які вирішальну роль у навчанні та вихованні дітей із вадою слуху покладали на розвиток збережених аналізаторів. Проблема компенсації у глухих дітей полягає не в тому, щоб «відновити» дитині мовлення, а в тому,

що треба організувати навчання та виховання таким чином, щоб мовлення дитині стало необхідним. За висловлюванням Л. С. Виготського, глухота – передусім соціальна проблема. Тому й пошук шляхів її розв’язання варто спрямувати у соціальну площину. Згідно з теорією культурно-історичного розвитку, зусилля сурдопедагогів потрібно спрямувати на встановлення соціальних контактів дитини з порушенням слуху з іншими людьми: родиною, чуючими однопіткми [2, с. 19].

Теорія пропонує нам два види компенсації вади: внутрішньосистемна, яка здійснюється шляхом залучення збережених елементів ушкоджених структур, у нашому випадку мається на увазі залишковий слух; міжсистемна – включення в роботу елементів з інших структур, коли вони виконують непритаманні їм функції.

Розвиток залишкового слуху дуже важливий, адже чим глибше він розвинений, тим насиченіший словниковий запас дитини, а разом із тим і пізнавальна діяльність. Звичайно, що кінцева мета педагогічних зусиль – це типовий розвиток дитини. Таким чином, розвиток мови та мовлення дитини з вадою слуху є ключовим моментом для прогресу виявлення її як особистості.

Проаналізувавши, систематизувавши та вивчивши погляди дослідників і вчених-сурдопедагогів на проблему компенсації глухоти, М. Д. Ярмаченко виділив ряд найважливіших, на його думку, факторів, які сприяють реалізації компенсаційних можливостей дітей із вадами слуху: спеціально організований навчально-виховний процес; суспільно корисна трудова діяльність; фізична культура і спорт; образотворча діяльність; театральна-концертна діяльність; літературна діяльність; наукова діяльність. Серед виділених одним із найважливіших факторів реалізації компенсаторних можливостей у дітей із вадами слуху М. Д. Ярмаченко називає спеціально організований, диференційований освітній процес. Адже він був переконаний, що лише за умов спеціально організованого навчання та виховання можливий розвиток усебічно розвиненої особистості дітей із вадами слуху [5].

Важливо відмітити, що, окрім педагогічного впливу з метою компенсації вади, існує такий метод корегування, як медичне втручання. Мається на увазі аудіореабілітація. На сучасному етапі наука сягнула далеко та пропонує нам великий вибір слухових апаратів. Однак далеко не всі ці апарати призводять до помітного покращення слухового сприймання мовлення. Досягнення науки останніх років і застосування новітніх технологій дозволили розробити новий спосіб покращення слухового сприймання – метод багатоканальної кохлеарної імплантації (КІ).

Під терміном «кохлеарна імплантація», зазвичай, розуміється вживлення електродних систем у внутрішнє вухо з метою поновлення слухового відчуття шляхом безпосередньої електричної стимуляції аферентних волокон слухового нерву. Багатоканальний кохлеарний імплантат не є простим посилюючим пристроєм, подібним до слухового апарату. Це багатофункціональна система, яка складається з декількох елементів, кожна з яких виконує свою визначену функцію [1].

У наш час широко використовуються усі можливі засоби та способи компенсації, але опора лише на слухове сприймання не може дати повну картину можливостей компенсації глухоти.

У глухої людини втрата слуху в тому чи іншому ступені компенсується діяльністю збережених аналізаторів: зорового, тактильно-вібраційного, кінестетичного тощо. Щоб компенсація наступила, необхідним є спеціальний розвиток відповідних сприймань [4, с. 38].

Таким чином, бачимо, що важливе місце в компенсаторних шляхах глухоти приділяється безпосередньо *зоровому сприйняттю*. Зорове сприйняття глухих дітей розвивається за тими ж законам, що й сприйняття чуючих. Проте відсутність (повна або часткова) слухових відчуттів і сприймань та сповільнене оволодіння словесним мовленням створюють особливі умови розвитку зорового сприйняття глухих. Якщо дитина народилася глухою, деякі особливості у розвитку зорового сприйняття виникають уже в перші місяці життя. Зорове сприйняття має велике значення для розвитку компенсаторних можливостей дитини з вадою слуху в спілкуванні з людьми [4, с. 55].

При цьому, в першу чергу, потрібно виявити, якою мірою можуть бути сприйняті зором фонетичні елементи мовлення за тими рухами мовленнєвих органів, які можна побачити у людини, що говорить. Такі умови мають зміст при *читанні з губ*, яке є звичайним способом сприйняття усного мовлення глухими. Іншим шляхом використання зорового сприймання для компенсації ураженого слуху є сприйняття регулюючих рухів сурдопедагогів у процесі *постановки голосу, звуків, гучності* тощо. Також одним з основних способів використання і тренування зорового сприймання у процесі компенсації є сприймання *жестового мовлення й артикуляції* як допоміжного засобу в навчанні та вихованні дитини з недоліком слухового аналізатора. *Дотик і вібрація* дуже важливі у житті глухих. Проте формування дотику як самостійного пізнавального процесу здійснюється у глухих дітей дещо повільніше, ніж у чуючих. Однак для більш ефективного та швидкого розвитку відчуття дотику в глухих дітей треба проводити спеціальні вправи, при яких діти вчаться аналізувати матеріал і форму предметів.

Отже, різниця у шляхах розвитку психічної діяльності у дітей із типовим розвитком і дітей із вадами слуху на ранніх етапах є невеликою, проте це спостерігається до певного етапу, і особливо внаслідок систематичного спеціального впливу різниця перестає нарощуватися і навіть зменшується. Чим сприятливішими є створені спеціальні умови, тим раніше виникає компенсаторний поворот у бік шляху дитини з нормальним слухом [4, с. 23]. Проте комплексне ефективне оптимізоване використання залишкового слуху та збережених аналізаторів дає можливість реалізувати компенсаторний підхід у розвитку, навчанні та вихованні дітей із вадами слуху, але це можливо лише за умови постійного безперервного спеціального педагогічного впливу з боку сурдопедагога у спеціальних умовах із допомогою технічних засобів компенсації.

Бібліографія

1. Багрова И.Г. и др. Сурдопедагогика : учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / ред. Е. Г. Речицкая. М. : Владос, 2004. 655 с.
2. Богданова Т. Г. Сурдопсихология : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2002. 106 с.

3. Скрипченко О. В., Долинська Л. В., Огороднійчук З. В. Вікова та педагогічна психологія : навч. посібник. Київ : Каравела, 2008. 400 с.0
4. Скрипченко О. В., Долинська Л. В., Огороднійчук З. В. Загальна психологія : підручник. Київ : Либідь, 2005. 464 с.
5. Ярмаченко М. Д. Науково-теоретичні основи проблеми компенсації глухоти. *Дефектологія*. 1999. № 2. С. 4–9.

УДК 378:37.01

ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ БУЛІНГУ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

*Олена ПАНАС, науковий керівник – Світлана ВДОВИЧ,
Львівський державний університет безпеки життєдіяльності*

У даній статті розглянуто проблеми булінгу в закладах вищої освіти. Актуальність статті зумовлена тим, що явище булінгу надзвичайно поширене в сучасному суспільстві, але цю проблему замовчують. У статті розкрито сутнісні ознаки, основні причини, форми прояву цього явища, визначено основні риси булінгу, проаналізовано основні механізми його розвитку, описано рольову структуру булінгу та висвітлено наслідки для всіх учасників цього явища. У пропонованій статті висвітлюються шляхи подолання булінгу в закладах вищої освіти.

Ключові слова: булінг, цькування, заклад вищої освіти, студент.

Явище булінгу надзвичайно поширене в сучасному суспільстві, але цю проблему з тих чи інших причин замовчують і не афішують. З одного боку, педагогічний колектив, дбаючи про власну репутацію, ігнорує її, а з іншого – батьки, які вважають ситуацію цькування хорошою школою життя або хвилюючись за власних дітей, переводять їх до іншого навчального закладу. За таких умов проблему не усувають, а вона набуває більших обсягів і жорстокості.

Уперше термін «булінг» (з англ. «bully» – хуліган, забіяка, грубіян, насильник; «bullying» – цькування, залякування, третирування) з'явився на початку 70-х рр. ХХ ст. у Скандинавії, де група дослідників вивчала явище насильства між дітьми в школі. Досі немає чіткого наукового визначення цього терміна. Саме поняття «булінг» деякі автори розуміють по-різному і дають різні класифікації його видів.

Булінг визначають як: соціальну взаємодію, через яку одна людина (іноді декілька) зазнають нападів іншої людини (іноді декількох, але, зазвичай, не більше чотирьох) майже щодня впродовж тривалого періоду (декількох місяців), що викликає в жертви стан безпомічності й виключення з групи [7, с. 168]; сукупність соціальних, психологічних і педагогічних проблем, які охоплюють процес тривалого фізичного чи психологічного насилля з боку індивіда або групи стосовно індивіда, що не може захистити себе в певній ситуації [2]; поведінку, яка може бути визначена як неодноразовий напад (фізичний, психологічний, соціальний або вербальний) тими, чия влада формально або ситуативно вища за тих, хто не має можливості захиститися, з наміром заподіяти страждання для досягнення власного задоволення [5].

Визначають такі види булінгу:

1. Фізичний булінг – це фізичне насильство: навмисні штовхання, зачіпання, стусани, удари, підніжки, бійки, ляпаси, нанесення побоїв, тілесних ушкоджень.

2. Психологічний булінг – це насильство, пов'язане з впливом на психіку людини, яке психологічно травмує та призводить до її емоційної невпевненості: вербальні образи (образливі імена, обзивання, образливі коментарі, дражніння, клепаки, поширення образливих чуток, образливі жарти та ін.), принизливі погляди, жести, міміка обличчя, рухи тіла та дії, ігнорування та ізоляція від соціуму, погрози, переслідування, залякування, маніпуляції, шантаж.

3. Економічний булінг – це крадіжки, пошкодження, знищення, ховання одягу й інших особистих речей, вимагання грошей, їжі, речей, а також змушування до здійснення крадіжки.

4. Сексуальний булінг – це принизливі погляди, жести, образливі рухи тіла, прізвиська та образи сексуального характеру, зйомки у переодягальнях, поширення образливих чуток, сексуальні погрози, жарти тощо. Окремі дослідники вважають його різновидом фізичного булінгу.

5. Кібербулінг – це булінг у кіберпросторі, який полягає у звинуваченні, залякуванні або приниженні жертви за допомогою мобільних телефонів, Інтернету й інших електронних пристроїв: пересилання неоднозначних фотографій, обзивання по телефону, знімання на відео бійок чи інших принижень і викладання відео в мережу Інтернет, цькування через соціальні мережі тощо. Сексистські, расистські та подібні до них повідомлення створюють ворожу атмосферу, навіть якщо не спрямовані безпосередньо на конкретну людину.

Отже, булінг – це навмисна повторювана поведінка, яка проявляється у вигляді цькувань, бойкоту, насмішок, поширення чуток, висміювання, псування особистих речей, фізичній розправі, залякуванні, вимаганні грошей, приниженні через інтернет-ресурси тощо.

Булінг часто спрямований на людей із певними відмінностями (наприклад, зовнішній вигляд, особлива поведінка, расова приналежність, релігія, інвалідність або хвороба, сексуальна орієнтація та інше), але жертвою може стати будь-хто.

Сучасні вчені визначають основні механізми розвитку булінгу: страх, заздрість та конкуренція, неприйняття інакшості, бажання підпорядкувати когось власній волі, витіснити когось із групи (колективу), принизити іншого.

Як соціально-психологічне явище булінг впливає на всіх учасників групи, в якій він виникає. Так, Д. Ольвеус описав таку рольову структуру булінгу: особа, яка є жертвою булінгу; особи, які здійснюють насилля, ініціюють і відіграють лідерські ролі в процесі булінгу – «булери» або переслідувачі, агресори; послідовники – які позитивно ставляться до знущань над іншими й беруть активну участь у цьому, але, зазвичай, не є ініціаторами та не відіграють головної ролі; пасивні «булери» – які відкрито підтримують булінг, наприклад, через сміх чи привертання уваги до ситуації, проте не втручаються в неї; потенційні «булери» – яким подобаються знущання, але вони не виявляють цього ззовні; «спостерігачі» (байдужі свідки) – які не беруть участі в булінгу, і можуть вважати, що це не їхня справа, тобто виявляють байдуже ставлення до ситуації;

«потенційні захисники», які негативно ставляться до насилля і вважають, що повинні допомогти жертві, проте нічого не роблять; «захисники» – які виявляють негативне ставлення до явища, захищають жертву або намагаються їй допомогти [8].

Типовою жертвою переслідування в закладах освіти, як правило, стає високотривожна, невпевнена у собі людина, схильна до депресивних переживань. У фізичному плані такі люди слабкіші. У випадках насильства жертви приховують проблему «в собі». Мотивами можуть бути побоювання помсти з боку агресорів, недовіра до інших [6].

Найчастіше булінг відбувається в таких місцях, де контроль із боку дорослих менший або взагалі його нема. Це може бути подвір'я навчального закладу, сходи, коридори, вбиральні, роздягальні, спортивні майданчики. У деяких випадках особа може піддаватися знущанням і поза територією закладу освіти. Навіть удома жертву булінгу можуть продовжувати цькувати, надсилаючи образливі повідомлення на телефон або через соціальні мережі. Знущання над дітьми, за даними Всесвітньої організація охорони здоров'я (ВООЗ), призводить до: соматичних наслідків, таких як головний біль, біль у спині та животі; психологічних розладів: депресія, поганий настрій, нервозність, почуття самотності та думки про суїцид; психологічної дезадаптації – неспроможності сформуватися повноцінному індивіду, який би відповідав вимогам суспільства; розвитку стійких моделей асоціальної поведінки: агресії та насильства; поширення алкоголізму та наркоманії через поглинуті негативні емоції (тобто замовчування випадків насилля).

Крім того, інші дослідники вказують, що унаслідок насилля: знижується активність мозку та виникають ризики так званих масивних розумових блоkad; знижується імунітет, що призводить до частих захворювань; знижується здатність концентруватися на навчанні; виникають проблеми зі сном як у жертв, так і у свідків та переслідувачів; втрачається впевненість у власних силах; ускладнюються соціальні комунікації, страх розмовляти з певними людьми, формується закритість і боязнь публічності, колишня жертва та булєр більшою мірою схильні до самотності; виникають проблеми з кар'єрним зростанням у дорослої людини [3].

Згідно з даними ВООЗ, отриманими внаслідок моніторингового дослідження, в Україні регулярного насилля зазнають близько 17% дівчат і 16% хлопців. Самі регулярно ображають інших 16% хлопців та 12% дівчат [4]. Представлені дані підтверджують результати іншого опитування, яке провів Інтернет-сайт KidsPoll (1200 дітей). Згідно з ним, жертвами булінгу було 48% опитаних, із них 15% неодноразово зазнавали насилля; 42% респондентів зазначили, що самі займалися булінгом, 20% – постійно [1].

Отже, представлені дані засвідчують, що булінг – глобальне та масове явище, що потребує більш детального вивчення.

Запобігати цькуванню слід починати з дитинства. Насамперед, слід навчати дітей вільно та зрозуміло висловлювати свої почуття. Крім того, важливо пояснювати, що жертву цькування слід захистити, навіть якщо всі навколо байдуже спостерігають за її стражданнями.

Шляхи подолання булінгу в закладах вищої освіти включають: профілактичну роботу зі студентами; роботу з батьками; роботу з іншими дорослими та студентами старших курсів; надання спеціальної допомоги учасникам булінгу.

Заходи, яких можна вжити, щоб зупинити явище булінгу в студентському середовищі: виховувати здорові стосунки у групі; не залишатися байдужими; сприймати людину такою, яка вона є; розуміти, що соціальний стан, фізичні вади, расова або релігійна приналежність не є приводом для цькування; особистим прикладом демонструвати, що ви не підтримуєте явище булінгу; поважати думки та погляди інших; виявляти доброзичливість, милосердність, повагу до інших; поважати право кожного бути самим собою; виявляти готовність до примирення та визнавати свої помилки.

Протистояти виникненню булінгу в освітньому середовищі допомагає виховна робота з молоддю, яка передбачає такі аспекти: навчити схвалювати, адже кожна людина потребує схвалення і підтримки; виховувати терпимість і толерантність; мислити сучасно; пояснювати студентам, які трагічні наслідки може мати булінг; використовувати сучасні ефективні виховні форми роботи, метою яких є формування в учнів моральних якостей, емпатії, толерантності; уникати ярликів; залучати суспільство, запрошувати гостей, бажано авторитетних серед молоді, можливо, навіть місцевих знаменитостей, для проведення бесід про булінг і його неприйнятність у престижних колах суспільства; розвивати творчі здібності, адже творча робота допомагає значно краще засвоїти те, що намагаються донести викладачі; починати спочатку.

Бібліографія

1. Сидорук І. Булінг як актуальна соціально-педагогічна проблема. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*. Серія: Соціальна педагогіка. 2015. Р. 5. Ч. 1. С. 169.
2. Буллинг: детская жестокость. URL: http://www.tagilib.ru/readers/ot_20_and_starshe/meropr/bulling.php.
3. Лэйн Д. А. Школьная травля (буллинг). URL: <http://www.zipsites.ru>.
4. Социальные детерминанты здоровья и благополучия подростков. Исследование «Поведение детей школьного возраста в отношении здоровья»: международный отчет по результатам обследования 2009–2010 гг. / под ред. С. Currie и др. Копенгаген: Европ. регион. бюро ВОЗ, 2012. Серия: Политика охраны здоровья детей и подростков. Вып. № 6. XVIII + 252 с.
5. Besag V. E. *Bullies and Victims in Schools*. Milton Keynes: Open University Press, 1989. 218 p.
6. Crawford N. New ways to stop bullying. *APA Monitor on Psychology*. 2003. Vol. 23. No. 9. URL: <http://www.apa.org/monitor>
7. Dancanson N. *Sexual Bullying: Gender Conflict and Pupil Culture in Secondary Schools*. Routledge, 1999. 177 p.
8. Olweus D. *Bullying at school*. Blackwell Publ. 1993. 215 p. URL: <http://books.google.com.ua>

УДК 37.03

СТАТЕВЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ЯК ВАЖЛИВИЙ ЕЛЕМЕНТ РОЗВИТКУ ПСИХІЧНО ЗДОРОВОЇ ОСОБИСТОСТІ

Валерія СМІРНОВА, Роман ЯРЕМКО,

Львівський державний університет безпеки життєдіяльності

У статті розглядається проблема статевого виховання дітей як важливий елемент розвитку психічно здорової особистості, зокрема аналізується сутність поняття «статеве виховання», основні підходи до статевого виховання, його завдання.

Ключові слова: *виховання, статеве виховання, психічно здорова особистість, розвиток особистості.*

В умовах сьогодення, коли формується європейська держава, набуває гостроти проблема міжстатевих, міжособистісних стосунків. Наша країна переживає духовну-моральну кризу, що негативно відображається на українській молоді: зростає кількість венеричних захворювань у юнацькому віці, відбуваються зміни у статево-рольовій поведінці та ціннісних орієнтаціях молоді. Серед негативних тенденцій у статево вихованні є те, що підлітки дізнаються про статеве життя з мережі інтернет або від старших друзів чи однолітків, мають вільний доступ до відвертих фото в соціальних мережах і сайтів із сексуальним підґрунтям, результатом чого стає вагітність у ранньому віці, комплекси, які формуються у підлітків. Все це відображається у подальшому статево житті молоді. Отже, необхідним є пошук нових підходів у статево вихованні.

Проблемою статевого виховання займалися як українські, так і зарубіжні науковці, зокрема Г. Ващенко, В. Кравець, В. Постовий, О. Кузнецова, І. Трухін, Т. Резер, Д. Сандбі, О. Контула. Особливості зарубіжного досвіду організації статевого виховання розглянуто В. Кравцем, І. Даценко, Л. Яворським та ін. Однак досвід європейських країн потребує подальшого вивчення.

У науковій літературі на даний момент не існує єдиного погляду на поняття «статеве виховання». Науковці трактують його по-різному, ставлячи акценти на тих чи інших його особливостях. Так, О. Кузнецова розглядає статеве виховання як особливу складову морального виховання. Статеве виховання має психологічний, соціальний, медичний і філософський аспекти. Його характерний предмет – виховання ставлення особистості однієї статі до протилежної статі та пов'язаних із цим найтонших і найскладніших навичок самоконтролю і поведінки [2].

У зарубіжній літературі для відповідного поняття, зазвичай, використовуються терміни «sexuality education» та «sex education», які за своїм змістом тожні. Так, у документах всесвітньої організації ЮНЕСКО використовується термін «сексуальна просвіта» як підхід до викладання знань, пов'язаних зі взаємостосунками відповідно до вікового періоду вихованців, напрямом надання науково достовірної інформації. Сексуальна просвіта надає можливість моло-

дому поколінню розвинути навички та дослідити ціннісні орієнтири, котрі пов'язані з такими особливостями, як прийняття правильних рішень, зниження негативних факторів, що стосуються міжстатевих відносин.

Так, Т. Резер, розглядаючи статеве виховання, виділив такі основні підходи сексуального виховання: забезпечення права підлітка на інформацію про секс і методи контрацепції шляхом введення програм сексуального виховання в освітні стандарти; використання диференційного й особистісно орієнтованого підходів до осіб, які навчаються, з урахуванням особливостей груп ризику, статі та віку; медико-педагогічний супровід статевого і сексуального розвитку дитини, підлітка, дорослої людини упродовж життя [3].

Загалом у світі програма статевого виховання створювалась із практичної необхідності – боротьби з венеричними захворюваннями. Також було з'ясовано, що статеве виховання важливе для покращення рівня життя.

Інформацію стосовно питань сексу підлітки отримували, зазвичай, від однолітків тієї ж статі, ЗМІ, і вже менш важливими джерелами виступали батьки та школа. На сьогодні ситуація майже не змінилась. Підлітки й далі отримують більшість інформації з інтернету. Але чи завжди ця інформація правдива і правильно висвітлена – питання суперечливе.

Отже, можна зробити висновок, що статеве виховання має бути і в школі, і вдома. Батьків необхідно вчити говорити з дітьми на такі теми, щоб у майбутньому діти не боялися звернутися до дорослих за порадою чи допомогою.

Відповідно до основних підходів, дослідники виокремлюють такі напрями статевого виховання:

1. Статеве виховання, основою якого є допомога у формуванні усвідомленої жіночності та мужності, встановлення норм у процесі комунікації.

2. Сексуальне виховання, формування сексуальної свідомості в рамках психосексуальної культури та загальноприйнятих суспільних норм.

3. Підготовка до відповідального шлюбу, що допомагає свідомо підійти до формування шлюбу та зрозуміти цінність подальших взаємовідносин між партнерами.

4. Підготовка до відповідального батьківства, виховання рольової поведінки матері та батька, розуміння відповідальності перед майбутніми дітьми та формування репродуктивної установки.

5. Формування здорового способу життя через пояснення, що сексуальність, шлюб і батьківство повністю залежать від правильного способу життя [1].

Сучасні підлітки відрізняються від попередників більш раннім початком статевих відносин, частою зміною статевих партнерів і відсутністю орієнтованості на оформлення шлюбу.

Починаючи статеве життя, підлітки часто не задумуються про майбутнє, перший статевий контакт у них, як правило, не запланований, а іноді стимульований вживанням алкоголю та наркотиків і відбувається без належного контрацептивного захисту. Наслідком цього є рання підліткова вагітність та зараження інфекцією, що передається статевим шляхом (далі –ІПСШ). Перервана вагітність та ІПСШ, перенесені в підлітковому віці, призводять до порушення ре-

продуктивного здоров'я та безпліддя [3]. Також часто підлітки займаються самолікуванням, тому що бояться негативної реакції з боку оточуючих.

У більшості родин батьки не мають достатньо знань і досвіду для спілкування зі своїми дітьми в питаннях сексуального життя, профілактики ППСШ. Імовірно, що вони дотримуються системи виховання, яку випробували самі, у своєму дитинстві, що на такі теми не говорять – це непристойно.

Таким чином, можна виділити такі завдання статевого виховання: ознайомлення із загальноприйнятими нормами статевої поведінки та психосексуальною культурою, розвиток особистості; виховання в людині почуття поваги та відповідальності стосовно інших, формування адекватного погляду на взаємовідносини між людьми, зокрема на відносини між чоловіком і жінкою; виховання усвідомленого розуміння в необхідності мати міцну та здорову сім'ю, дітей, необхідності в їхньому вихованні; виховання, спрямоване на розуміння поняття «здоровий спосіб життя», його значущості, важливості слідкувати за здоров'ям та відповідально ставитися до здоров'я інших; формування усвідомленого розуміння поняття «статевий потяг», «секс» як частину такого почуття, як кохання, пропаганда утримання та засвоєння необхідних знань про способи сублімації; ознайомлення з такими важливими поняттями, як шлюб, формування сім'ї, отримання знань про фізіологічний та психологічний розвиток чоловіків і жінок, вироблення вміння спілкуватися з протилежною статтю та правильного уявлення про самого себе [4].

Здійснивши теоретичний аналіз наукової літератури, ми вважаємо, що статеве виховання – це процес, спрямований на вироблення якостей, властивостей особистості, що дозволяє провести власну статеву ідентифікацію та виробити необхідну (в співвідношенні з морально-етичними нормами суспільства) поведінку людини до представників протилежної статі на всіх етапах життєдіяльності.

Розвинута система статевого виховання передбачає залучення до цього процесу різноманітних організацій та інституцій. Так, батьки забезпечують початковий етап статевого виховання й особистісну підтримку молоді, школа та офіційні програми статевого виховання дають змогу набути специфічні знання та навички, необхідні для здорової життєдіяльності в майбутньому, недержавні проекти і програми надають доступ до інформації в більш вільному режимі, гарантують неформальну підтримку молоді, заклади охорони здоров'я надають спеціалізовану інформацію та консультативну підтримку, засоби масової інформації відповідають за інформативну роботу, спрямовану на збереження здоров'я молодого покоління та формування культури статевої відносин.

Статеве виховання повинно відповідати суспільним потребам і бути спрямованим на особистісний розвиток людини, формування ціннісних орієнтирів і переконань відповідно до усталених суспільних і моральних норм, оволодіння необхідними навичками життєдіяльності. Впровадження статевого виховання повинно поєднувати як формальний (школа, медичні установи), так і неформальний підходи (сім'я, громадські організації тощо).

Перспективи дослідження вбачаємо в подальшому детальному вивченні позитивного досвіду зарубіжних країн у галузі статевого виховання.

Бібліографія

1. Григорьева А. И. Современные проблемы формирования здорового образа жизни у студенческой молодежи : материалы Международной научно-практической интернет-конференции, 16–17 мая 2018 г., Минск, Беларусь / БГУ, Фак. социокультурных коммуникаций, Каф. экологии человека ; редкол.: И. В. Пантюк (отв. ред.) и др. Минск : БГУ, 2018. С. 205–209.
2. Кузнецова О. А. Статеве виховання школярів : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Миколаїв : ІЛІОН, 2004. 176 с.
3. Резер Т. М. Медико-соціальні підходи до організації статевого виховання та соціальної освіти : монографія. М. : Гуманіт. вид. центр ВЛАДОС, 2007. 333 с.
4. Сборник научных трудов участников Международной конференции молодых ученых светских и духовных учебных заведений в рамках Международного лагеря студенческого актива «Славянское содружество – 2016» / Редкол. : А. А. Чертова и др. Курск : ООМедТестИнфо, ООО АПИИТ «Гиром», 2016. 250 с.

УДК 159.942

СИНДРОМ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ У ПРОФЕСІЇ РЯТУВАЛЬНИКА

*Каріна ФАНЬО, науковий керівник – Світлана ВДОВИЧ,
Львівський державний університет безпеки життєдіяльності*

У статті розглянуто поняття «емоційне вигорання», його вплив на особистість рятувальника, можливі негативні наслідки на подальшу професійну діяльність. Охарактеризовано основні причини виникнення синдрому емоційного вигорання: суттєве перенавантаження на роботі, постійний тиск, недостатність поваги серед колег або з боку керівництва, відсутність перспектив, наявність почуття тривоги, складність і непередбачуваність виникнення стресових ситуацій, неотримання задоволення від своєї діяльності.

Ключові слова: *емоційне вигорання, виснаження, рятувальник, екстремальні ситуації, профілактика.*

Багато хто чув про такий неприємний стан, як емоційне вигорання. Це дискомфортний емоційний стан, який заважає виконанню звичайних робочих обов'язків та з часом зростає. Звична професійна діяльність стає нестерпно важкою для людини, людина стає нервовою і непродуктивною. В результаті страждає і робота, і колектив, і сама людина. Ті, хто зіткнувся з таким явищем, не відразу розуміють, що відбувається. Емоційне вигорання в його «інкубаційному» періоді схоже на хандру. Люди стають дратівливими, вразливими. Вони опускають руки при найменших невдачах і не знають, що з усім цим робити, яке лікування почати. Тому так важливо розглядіти перші «дзвіночки» в емоційному тлі, вжити профілактичних заходів і не довести себе до нервового зриву.

Специфіка службової діяльності рятувальника містить у собі емоційне насичення, психофізичну напругу і високий відсоток факторів, які спричиняють стрес. Стресові ситуації на робочому місці – це звичайне явище, яке нерідко

виникає, тому що рятувальники часто діють в умовах недостатньої, невизначеної інформації, дефіциту часу та високої відповідальності за результати праці. Все це передбачає високі вимоги до особистості рятувальника.

Феномену емоційного вигорання як психічного розладу приділялася увага ще в 1974 році. Американський психолог Герберт Фрейденберг першим наголосив на серйозності проблеми емоційного виснаження і його впливу на особистість людини. Тоді ж були описані основні причини, ознаки та стадії розвитку хвороби.

У вітчизняній і зарубіжній психологічній літературі багато уваги приділено питанню впливу професії на психічні стани людини, проте проблема впливу синдрому емоційного вигорання на діяльність робітників структурних підрозділів ДСНС, розвиток і особливості протікання вивчена недостатньо.

Серед симптомів емоційного вигорання можна виділити 4 основні групи: фізичні, емоційні, інтелектуальні та соціальні симптоми. На фоні таких причин виникнення і розвитку синдрому емоційного вигорання нерідко у рятувальників можна помітити наявність професійних деформацій. Професійна деформація особистості – це зміна психологічної структури, якостей особистості під впливом професійних обов'язків. Це негативна реакція організму на особливості роботи, що включає в себе психологічні, психофізичні та поведінкові компоненти.

Спочатку симптом емоційного вигорання проявляється у підвищеній втомлюваності та сонливості, зниженні концентрації уваги, погіршенні пам'яті. У роботі це призводить до дрібних помилок, неухважності, легкої напруженості.

На другому етапі заявляються психосоматичні симптоми у вигляді безсоння, хронічних головних болів, гастриту, проблем із тиском та ін. Людина майже завжди роздратована, стає замкнутою і нетовариською, може грубити клієнтам і конфліктувати з колегами, у неї пропадає мотивація і зацікавленість у роботі, з'являється ухиляння від роботи.

На третьому й останньому етапі людина стає апатичною, впадає в глибоку депресію, у неї повністю пропадає інтерес до роботи і життя в цілому, немає цілей на майбутнє, вона не бачить сенсу та цінності життя.

Важливо помічати й усувати причини емоційного вигорання заздалегідь. Але, як правило, на сполох починають бити вже тоді, коли в роботі спостерігається помітна криза і відновити ситуацію швидко вже неможливо. Після затяжного емоційного вигорання людині доводиться відновлюватися дуже довго, в середньому – близько року.

Синдром вигорання часто зустрічається в людей, які мають певні особливості характеру: максималізм, бажання робити все ідеально правильно, підвищена відповідальність і схильність жертвувати власними інтересами, мрійливість, яка іноді веде до неадекватної оцінки своїх можливостей і здібностей, схильність до ідеалізму.

Виникає вигорання через накопичення негативних емоцій, пов'язаних із роботою і колективом. Переживання, стреси, які людина накопичує в собі довгий час і не вміє вивільняти, призводять до хронічного стресу і депресії. Кожний новий робочий день додає в скарбничку негативних емоцій нові приводи для переживань. З часом це призводить і до психосоматичних захворювань. Всі ці процеси, якщо на

них не звертати уваги і нічого не змінювати, виснажують ресурси людини: емоційні, фізичні й енергетичні, і можуть у результаті зруйнувати особистість.

Найчастіше страждають емоційним вигоранням люди, чия робота пов'язана з інтенсивним спілкуванням: з клієнтами, пацієнтами, покупцями, учнями, замовниками, колегами. Також фахівці, які за службовим обов'язком змушені брати відповідальність за інших людей або ризикувати своїм життям: рятувальники, поліцейські.

Для вивчення особливостей синдрому емоційного «вигорання» у рятувальників було використано методіку В. Бойка, оскільки вона є найбільш комплексною і дає можливість системно і детально проаналізувати міру вираженості дванадцяти симптомів синдрому емоційного «вигорання», враховуючи фази, до яких вони відносяться. Серед рятувальників структурних підрозділів ДСНС було виявлено наявність емоційного виснаження у всіх досліджуваних на різних рівнях сформованості.

У більшості рятувальників чітко сформовані стадії «напруження» та «резистентності», для них характерна наявність психотравмуючих обставин, із якими вони здатні впоратися, проте такі обставини викликають занадто критичне ставлення до своєї особистості, спостерігається бажання спростити свої службові обов'язки, яке виступає у даному випадку захисною функцією. Також має місце часткова втрата інтересу до службової діяльності, пригнічення емоційної сфери, погіршення фізичного самопочуття та ін.

У незначній кількості рятувальників простежується формування стадії «виснаження», для них характерними є неконтрольовані сплески емоцій, які чергуються з апатичністю, потреба у постійному виправдовуванні своїх вчинків, психосоматичні та психовегетативні розлади. Для них характерні нестійкість настрою, соціальна дезадаптація у випадках невизначеності, конфліктність, переоцінка своїх дій.

Аналіз причин, які призвели до психічного розладу, – це ще одна ефективна стратегія боротьби з синдромом вигорання. Бажано викласти факти іншій людині (другові, родичу або психотерапевту), яка допоможе поглянути на ситуацію з боку. Або можна виписати причини вигорання на аркуші паперу, залишаючи навпроти кожного пункту місце для написання вирішення проблеми. Наприклад, якщо важко виконувати робочі завдання через їхню неясність, попросити керівника уточнити і конкретизувати ті результати, які він бажає бачити.

Не влаштовує низькооплачувана робота – попросити надбавку в начальника або зайнятися пошуком альтернатив (вивчити ринок вакансій, розіслати резюме, попитати знайомих про вільні місця і т. ін.). Такий докладний опис і складання плану вирішення проблем допомагає розставити пріоритети, заручитися підтримкою близької людини, а заодно послужить запобіганням нових зривів.

Розглянемо способи відновлення і профілактики емоційного вигорання. Негативним емоціям потрібно давати вихід – регулярно «випускати пару» і скидати напругу після роботи. Наприклад, через активні фізичні заняття: спорт, боротьба, плавання або танці, у крайньому випадку – активне прибирання в будинку. Це скине фізичну напругу і зробить зміни всередині організму буквально на хімічному рівні: знизиться кількість гормонів стресу і натомість зросте кількість гормонів радості (серотоніну й ендорфінів). При регулярних фізичних на-

вантаження організм буде відновлюватися емоційно і фізично. Варто віднайти свій спосіб безпечно звільнитися від негативних думок і переживань: ділитися з друзями або близькими людьми, обговорювати робочі ситуації з колегами або говорити з психологом про питання, які турбують, і людина не може самостійно їх вирішити. Це особливо важливо тим людям, кому потрібно почути зворотний зв'язок, отримати пораду або розібратися в якому-небудь питанні, про яке не вистачає знань або особистого досвіду.

Проналізувавши отримані дані, можна стверджувати, що синдром емоційного вигорання на різних стадіях виступає детермінантою виникнення професійних деформацій у рятувальників. У зв'язку з цим актуальною є потреба у поглибленому вивченні даної проблеми для виявлення нових фактів, які дозволять розширити ореол знань. Існує потреба у розробці та модифікації методів профілактики і боротьби з синдромом емоційного вигорання у рятувальників для покращення їх функціональних станів.

Якщо підсумувати, головний рецепт від емоційного вигорання – це вміння підтримувати баланс всіх сил свого організму, а також всіх сфер свого життя. А стреси просто показують, де цей баланс порушений і куди варто спрямувати свою увагу.

Бібліографія

1. Безносів С. П. Професійна деформація личности. СПб. : Речь, 2004. 272 с.
2. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении. Эмоциональное «выгорание»: взгляд на себя и на других. М. : Филинь, 1996. 472 с.
3. Зеер Э. Ф. Психология профессий. Екатеринбург: УГППУ, 1999. 208 с.
4. Куфлієвський А. С. Соціально-психологічні детермінанти розвитку синдрому «вигорання» серед працівників пожежно-рятувальних підрозділів МНС України : дис.... канд. психол. наук. Харків, 2006. 139 с.

УДК 159.922.7:373.3.015.31:7(477.82)(045)

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА

Алла ХОМЯРЧУК,

Луцький педагогічний коледж

У статті розкривається суть художньо-творчого розвитку через психологічні особливості розвитку молодших школярів, описується педагогічний вплив на розвиток творчості засобами образотворчої діяльності і різними видами мистецтва.

Ключові слова: *психологічний розвиток, творчість, мистецтво, образотворча діяльність, творчий потенціал, типи психіки.*

Виховання людини через призму нових концепцій забезпечується через вміння творчо включатися у життєдіяльність, самостійно розв'язувати проблеми. Саме тому творчість у Національній доктрині розвитку освіти в Україні ХХІ ст. розглядається як важлива умова формування особистості. Актуальними є питання розвитку творчості молодших школярів у процесі вивчення різних

видів мистецтва. Аналіз образотворчої та художньої діяльності дітей відрізняється різноманітністю обґрунтування умов формування цієї діяльності. Він підпадає під вплив різних концепцій психологічної науки.

У сучасній психології розвиток творчості засобами мистецтва пояснюється, виходячи з філософського вчення про моральну та духовну культуру. Тому психічний розвиток дитини розглядається як процес, що має історичну і соціальну природу. Саме такі дослідження описані у працях Л. Виготського, С. Рубінштейна, О. Запорожця, О. Леонтєва, Л. Венгер, В. Мухіної. Як певна діяльність заняття мистецтвом має синтетичну структуру, виражаючи особливості зорового сприймання й уявлення дитини, розвитку її рухів, мислення, ставлення до дійсності. Як один із важливих видів діяльності дитини мистецтво не тільки свідчить про певні особливості її психічного розвитку, але і саме забезпечує цей розвиток, сприяє збагаченню і перебудові багатьох психічних процесів і утворень. Кожен крок у розвитку образотворчої діяльності є результатом засвоєння дитиною певних форм людського досвіду.

Аналіз досліджень, що стосуються творчого потенціалу, дозволив виділити декілька важливих положень, які суттєво впливають на розкриття сутності та змісту художньо-творчого розвитку молодших школярів. З'ясовано, що вихідними джерелами творчого потенціалу людини є вчення класичної філософії про парні діалектичні категорії потенційного й актуального (Аристотель). Зазначено, що потенціал – це сукупність наявних можливостей, засобів у певній сфері життя, людські ресурси та суб'єктивні сили і здібності людини, рівень її свідомості, підготовленості до того чи іншого виду діяльності. Творчість визначається як сукупність творчих здібностей, необхідних для творчої діяльності. Зовнішні фактори відіграють значну роль у розвитку творчого потенціалу, проте рушійною силою і його ядром є внутрішні фактори. Саме вони є важливими чинниками саморозвитку людини, самореалізації, самодіяльності вільних дій і вчинків [1].

Художньо-творчий потенціал представляє собою універсальну, цілісну якість людини, змістовна визначеність якої виявляється в художньо-творчій діяльності шляхом прирощення матеріально-духовних цінностей та саморозвитку і самореалізації особистості, концентруючи для цього фізичні, психологічні та духовні ресурси. Це діяльність у галузі мистецтва, особливістю якого є відображення реальності в художньо-образній формі. Художньо-творчий потенціал молодших школярів є багаторівневою функціональною системою, котра виявляється у творчій активності особистості в галузі образотворчої діяльності, зумовлена рівнем розвитку природних задатків і творчих здібностей школярів, особливостями чуттєвого сприймання, інтелектуальною активністю, інтересами, внутрішніми потребами і творчою ініціативою у їх взаємодії. На основі багаторівневості художньо-творчого потенціалу молодших школярів вбачається доцільність організації відповідного педагогічного забезпечення, яке б стимулювало розвиток творчих здібностей здобувачів освіти. Проте в сучасній педагогіці початкової ланки загальної освіти при вивченні мистецтва існують певні прогалини щодо творчого розвитку школярів. Вони зумовлені

репродуктивними видами робіт, практикою, залученням до творчої діяльності лише обдарованих дітей.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях (З. Карпенко, Н. Корольова, М. Оліяр, Д. Симоненко, В. Синельникова, Н. Тертична) цілком логічно є думка про те, що ідея творчого самовираження школярів – одна з основних для освіти. Зосереджуючи увагу на молодших школярах, вчені зауважують, що діти не завжди вміють володіти своїми почуттями і вчинками, але, виконуючи творчу роботу, можуть виявити справжню волю, витривалість і неповторність. У зв'язку з індивідуальними особливостями молодших школярів творчий розвиток не має однакового перебігу в кожній дитини. Це пояснюється генетичними задатками, серед яких велике значення мають риси характеру й особливості темпераменту. Вони виражаються в активності, емоційності, особливостях моторики, імпульсивності, готовності до інтелектуального ризику, цілеспрямованості, працездатності, самостійності, оригінальності, активності. Щоб визначити генетичні задатки кожної дитини, необхідно враховувати їх належність до одного з трьох типів психіки особистості: художнього, розумового, пересічного (І. Павлов). Для художнього типу властива яскравість образів, емоційні сприйняття. Якості розумового типу створюють умови для найсприятливішого розвитку діяльності, яка пов'язана з оперуванням абстрактним матеріалом, поняттями, математичними формулами [4]. Однією з основних умов розвитку творчої особистості молодшого школяра науковці вважають взаємодію між зовнішніми і внутрішніми чинниками, між генетичною зумовленістю творчої обдарованості й умовами, які пропонує навколишнє середовище [5]. Тому творчий розвиток, як зазначає В. Сухомлинський, «починається там, де інтелектуальні й естетичні багатства, засвоєні та здобуті раніше, стають засобом пізнання, освоєння, перетворення світу, при тому людська особливість немовби зливається зі своїм духовним надбанням» [7].

Завдяки ефективному змісту, новим формам і доцільним методам навчання і виховання особистості молодшого школяра засобами мистецтва можна стимулювати розвиток усіх творчих компонентів. Аналіз методичної та наукової літератури (В. Алексєєва, Е. Ігнатєва, Б. Неменського, М. Ростовцева) дає змогу дійти висновку, що використання образотворчої діяльності у школі базується на двох підходах. Перший стверджує, що творчості потрібно вчити, і прийти до творчості можна, лише вивчаючи досвід людей, тобто вчитися за зразком. Другий підхід полягає у тому, що передбачається використання образотворчої діяльності як найбільш доступного для дитини простору в прояві її активності, вираження своєї індивідуальності у сприйнятті довкілля. Тобто в обох випадках як мета висувається розвиток у дитини здібностей до творчої, продуктивної праці. Але в першому випадку навчання ґрунтується на репродуктивній діяльності та передбачається, що після засвоєння чужої творчості в дитини будуть розвинуті здібності до власної творчості. У другому випадку шлях починається з творчості та закінчується творчістю. У зв'язку з цим завдання психологічного і педагогічного вивчення цієї діяльності полягає у тому, щоб розкрити джерела і механізми її утворення і розвитку, а з іншого боку – розробити оптимальні умови її формування. Закономірності роз-

витку образотворчої діяльності розуміються як психічні дії, які не можуть виникнути природнім шляхом, а повинні бути привласнені дитиною.

Учені відзначають, що в ранньому дитячому віці домінуючим заняттям є мистецтво. Але з часом інтерес зникає. Це пояснюється тим, що дитина не знає, як його далі розвивати. Л. Виготський вважає, що зниження цікавості дітей до образотворчої діяльності приховує за собою перехід до нової, вищої стадії розвитку, яка стає доступною лише при сприятливих зовнішніх стимулах. Отже, для того, щоб дитяча творчість не згасала, необхідний цілеспрямований педагогічний вплив. Саме тоді через засоби образотворчого мистецтва передається молодшому поколінню зміст соціальної культури для її відтворення і розвитку, а саме : знань про природу, людину, техніку, досвіду способів діяльності (навички, вміння), досвіду творчої діяльності, досвіду емоційно-ціннісного ставлення до світу і своєї діяльності, розвиваються творчі здібності.

О. Леонт'єв визначає здібності як специфічні для людини прижиттєві утворення, умовою формування яких є діяльність, що потребує наявності саме цих конкретних здібностей. Природженими можуть бути тільки задатки, які розуміються як органічна основа здібностей, але не самі здібності.

Розвиток сенсорних здібностей, що лежать в основі здібностей до образотворчої діяльності, включає два аспекти: ознайомлення з сенсорними еталонами і вироблення засобів застосування засвоєних еталонів як «мірки» для обстеження предметів і явищ, визначення і характеристики їх властивостей. Таким чином, у процесі вирішення образотворчих завдань дитина не тільки послідовно знайомиться з різноманітністю форм, кольорів, просторових положень тощо, але й при постановці нових завдань оволодіває засобами співставлення ознак. До зображувальних умінь і навичок належать координування дій ока і руки; розвиненість («вправність») руки, що надає можливості виконувати зображувальні дії відповідної складності; володіння технікою роботи певними матеріалами. Щоб у навчально-виховному процесі дитина не тільки зрозуміла об'єктивне значення норм і вимог, які вона засвоює, але й перейнялася до них відповідним емоційним ставленням, щоб вони стали критеріями її емоційних оцінок своїх і чужих проявів, досягнень, недостатньо одних лише вказівок і пояснень із боку дорослого.

Емоції (від лат. «emoveo» — хвилюватися, збуджуватися) як психічні стани і процеси, в яких реалізуються ситуативні переживання людини, розвиваються в діяльності та залежать від змісту і структури цієї діяльності. Тому в навчально-виховному процесі слід враховувати те, що традиційно «дитячі» види діяльності повинні відповідати загальному напряму психічного розвитку дитини відповідного віку, бути, з одного боку, привабливими для неї, а з іншого – сприяти реалізації її загальнолюдських потреб. Створення емоційного комфорту, характерними рисами якого є гармонізація й естетизація середовища (природного і штучного), емоційне спілкування, яке спирається на почутті доброзичливості, взаєморозуміння, налагодження психологічного клімату в колективі – позитивно впливає на ефективність оволодіння образотворчою діяльністю [6].

Визначаючи художню творчість як діяльність, спрямовану на створення нових матеріальних і духовних цінностей, сучасна психологічна наука в тлумач-

ченні предмета вивчення виявляє декілька підходів. В одних випадках на перший план висувається вивчення психологічної структури твору, в інших – вивчається суб'єктивний світ художника, його «творча лабораторія», у третіх – виявлення психологічних етапів створення художнього твору, що є узагальненою моделлю цього процесу, тощо.

Навчання як цілеспрямований, науково обґрунтований і методично забезпечений процес, метою якого є формування готовності дитини до відповідної діяльності, розглядається як універсальна умова, що поєднує в собі об'єктивні та суб'єктивні умови.

Об'єктивні умови полягають у створенні творчої атмосфери в колективі, що має своє вираження у доброзичливому та поважному ставленні однолітків та дорослих до творчих проявів дитини; наявності матеріальної бази, яка дає можливість дітям практично реалізувати творчі завдання відповідно до їхнього задуму тощо.

До суб'єктивних умов відносять, перш за все, психологічну готовність дитини до творчого процесу, тобто сформованість системи психічних процесів і утворень, які у своїй сукупності забезпечують їй можливість здійснювати більшою чи меншою мірою вирішення тих завдань, що висуваються на кожному етапі зазначеної діяльності [1].

Отже, розвиток художньо-творчого потенціалу молодших школярів у процесі образотворчої діяльності є актуальною проблемою сучасної теорії та практики виховання. Актуальність дослідження цієї проблеми зумовлена наявністю практичної потреби у використанні потенційних ресурсів дитини як основної сили в розв'язанні проблеми розвитку її творчих задатків, здібностей і діяльної активності та необхідністю поглиблення наукової бази, яка дозволяла б учителям здійснювати цей процес на належному науковому і професійному рівні. Комунікативна функція мистецтва – головний смисловий засіб у творчому розвитку молодших школярів, саме завдяки цій функції ми вбачаємо реалізацію двох магістральних напрямів використання образотворчої діяльності у початковій ланці освіти: виховання через мистецтво і виховання у мистецтві.

Бібліографія

1. Лихвар В. Д. Обґрунтування педагогічних умов розвитку художньо-творчого потенціалу молодших школярів у процесі образотворчої діяльності. *Вісник Житомирського державного університету*. 2013. Вип. 1. С. 142–153.
2. Лихвар В. Д. Культуродоцільність освіти як домінанта її трансформації. *Матеріали ІХ Харківських Міжнародних Сковородинівських читань* (до 280-річчя Г. С. Сковороди). Харків, 2002. С. 215.
3. Лихвар В. Д. Ціннісно-виховна функція мистецтва як засіб формування особистості вчителя. *Проблеми освіти: Науково-методичний збірник Міністерства освіти і науки України*. 2003. Вип. 31. С. 248–260.
4. Лихвар В. Д. Освіта і мистецтво: деякі аспекти трансформації характеру і змісту. *Науково-методична робота в вузі. Традиції і інновації*: Матеріали обласної науково-практичної конференції вузів І і II рівнів акредитації. Харків, 1999. С. 10–12.
5. Момот Л. Л., Шелестова Л. В. До проблеми формування творчих здібностей у процесі навчання. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 2. С. 53–59.

6. Неперервна освіта: теорія і практика: Зб. наук. праць / АПН України. Київ, 2001. Ч. 1. С. 333–338.
7. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. *Вибрані твори*: В 5-ти т. Київ, 1977. Т. 3. С. 5–280.

УДК 378:159.922.1:316.36(477.82) (045)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА МОЛОДІ ДО СІМЕЙНОГО ЖИТТЯ

Ірина ЧЕМЕРИС,
Луцький педагогічний коледж

У статті проаналізовано психолого-педагогічну підготовку молодих людей до сімейного життя. Розглянуто проблеми молодих сімей у перший період спільного життя та проаналізовано шляхи їх вирішення.

Ключові слова: *молода сім'я, сімейні проблеми, соціальний інститут, виховання.*

Складна демографічна ситуація, тенденція до зниження народжуваності в Україні вимагають від держави уважнішого ставлення до молоді сім'ї, ґрунтовного вивчення актуальних проблем її становлення на сучасному етапі. Підготовка молоді до вступу в шлюб, допомога молодій сім'ї в її становленні – найважливіші суспільно значущі завдання. Проте існуючі нині проблеми в міжособистісних стосунках у шлюбі, фактори нестабільності сімей, конфлікти свідчать про складність процесів становлення молоді сім'ї, необхідність глибокого соціально-психологічного аналізу причин їх розпаду та нестабільного існування [2, с. 281].

Готовність молодих батьків до виховання дітей, до створення якнайкращих умов для розвитку особистості дитини стає вагомим чинником реалізації сім'єю своєї виховної функції [6, с. 53].

Проблеми молоді сім'ї – це, насправді, цілий комплекс психологічних, соціологічних, економічних, юридичних проблем. Вибір життєвого шляху, набуття професії, підвищення кваліфікації, пошук улюбленої роботи – все це загальна спрямованість сучасної молоді, що є дуже актуальним питанням сьогодення.

Говорячи про психологічну зрілість людини, ми так чи інакше маємо на увазі при цьому її вміння і готовність долати ті чи інші труднощі, без яких немислиме життя загалом і сімейне життя зокрема.

Вміння долати життєві труднощі – важливий показник психологічної та соціальної зрілості людини. Змужніння як психологічний процес – це постійне набуття життєвого досвіду і знань про реальні людські взаємини. До структурних проблем відноситься функція створення сім'ї.

Необхідність створення сім'ї повинна поступово зростати, оскільки сім'я є одним із небагатьох чинників, які підвищують психологічну і психофізіологічну стійкість до несприятливих умов. Вона має пряме відношення до стану здоров'я людини. Процес створення сім'ї надзвичайно складний. Третина конфліктів у молодих сім'ях пов'язана з помилковими мотивами вступу в шлюб (шлюб не з любові, з легковажності, змушені шлюби тощо), що призводить до

швидких розлучень. Так, до 24 років 75% молоді вступає у шлюб, 15% – вже розлучається. Ті ж помилкові мотиви (орієнтація лише на шлюб по любові, потреба в повному взаєморозумінні, повній відповідності партнера ідеалу і т. ін.) призводять до того, що досить великий відсоток молоді не може створити сім'ю в період до 25–30 років. У багатьох сім'ях можливість створення молоддю власної сім'ї обмежується і сімейними проблемами старшого покоління (незаміжньою матір'ю, неодруженим батьком) [1].

Як показує аналіз, психологічні дослідження сім'ї ведуться в таких площинах:

1. Батьки – діти: різні аспекти сімейного виховання (зокрема сучасні тенденції у сімейному вихованні, позиції батьків, гендерні стереотипи у сімейному вихованні), взаємовплив між поколіннями. Доволі поширеними є дослідження, які розглядають вплив сім'ї на становлення тих чи інших особливостей, властивостей дитини. Так, окремі дослідження свідчать про те, що причини дитячої злочинності, девіантної або залежної поведінки, інших негараздів значною мірою зумовлені несприятливою сімейною ситуацією: асоціальним способом життя батьків, бездоглядністю дитини, наявністю конфліктів або сімейного насильства, емоційним неприйняттям дитини, фрустрацією її базових потреб [5].

2. Стосунки між шлюбними партнерами, їх розвиток на різних етапах подружнього життя та вплив на загальну сімейну динаміку: адаптація шлюбних партнерів у молодій сім'ї, подружні конфлікти, кризові періоди та ресурси сім'ї у їх подоланні, розвиток стосунків між членами подружжя, дослідження нетипових сімей (порівняння громадянського шлюбу з традиційним, різновікові шлюби, проблемні сім'ї тощо) [5].

Аналізуючи готовність молоді до створення сім'ї, можна виділити цілу низку чинників: омолодження шлюбів, недостатня економічна і соціальна захищеність, загальне послаблення моральних норм у суспільстві, поширення нетрадиційних форм шлюбу, раннє фізіологічне дозрівання дівчат і хлопців, що поєднується з психологічною та духовно-моральною незрілістю, небажанням мати дітей або відкладання цього акту на невизначене майбутнє.

Значне погіршення матеріально-побутового становища переважної більшості населення України не сприяє формуванню готовності до сімейного життя: збільшується кількість розлучень, у тому числі з ініціативи жінок, внаслідок чого зростає кількість неповних сімей і дітей, які виховуються без одного з батьків, та зростає чисельність позашлюбних дітей, девальвується сама цінність сім'ї та глибокі почуття, на яких ґрунтуються міцні шлюбні відносини [4].

У процесі спеціальних досліджень Г. Кошонько було вивчено умови, потрібні для щасливого подружнього життя. Ранжування в порядку зниження їх цінності у юнаків дало такий розподіл: 1) матеріальне благополуччя; 2) квартира; 3) взаєморозуміння; 4) цікава робота; 5) діти; у дівчат: 1) взаєморозуміння; 2) діти; 3) взаємне кохання; 4) почуття обов'язку; 5) матеріальне благополуччя. З такого розподілу видно, що в юнаків перші місця посідають матеріальні цінності, а останніми є такі цінності, як діти, кохання, почуття обов'язку та ін. Це свідчить про усвідомлення юнаками соціальної ролі чоловіка як члена сім'ї, який має створити матеріальні основи для її успішного, стабільного функціонування [2, с. 285].

Загалом можна виокремити такі тенденції ціннісно-рольових орієнтацій у сучасних молодих сім'ях, подружжя яких навчаються: як чоловіки, так і жінки намагаються отримувати психологічну підтримку від партнера, при цьому вимоги до себе у виконанні цієї функції у чоловіків значно занижені; обидва члени подружжя прагнуть максимальної соціальної активності для себе, при цьому жінки вимагають її і від чоловіків, а чоловіки значно обмежують у своїх очікуваннях соціальну активність дружин; ведення господарства для сучасних подружніх пар не актуальне, особливо для жінок – вони розраховують на активну допомогу чоловіків, які відзначаються відносно високим рівнем домагань щодо виконання дружиною господарчо-побутових обов'язків [2, с. 288].

Пріоритет у соціально-педагогічній роботі з сім'єю належить центрам соціальних служб для молоді, які здійснюють соціальну профілактику, соціальний патронаж, соціальну реабілітацію, надають соціально-психологічну, психолого-педагогічну, соціально-медичну, соціально-правову, інформативно-консультативну, психотерапевтичну допомогу та підтримку молодому подружжю для поліпшення його життєдіяльності у тісній співпраці з соціальними педагогами системи освіти та виховання [3]. Соціальна підтримка молодих сімей є одним із головних компонентів діяльності соціальних служб.

Бібліографія

1. Костровець Л. Б. Значення молодих сімей у процесі формування повноцінного українського суспільства. URL : <http://eprints.kname.edu.ua/25400/1/452>.
2. Кошонько Г. А. Психологічні особливості готовності молоді до створення сім'ї. URL : <http://ap.uu.edu.ua/article/581>.
3. Літяга І. Робота з молодими сім'ями, які потребують соціальної підтримки. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/25291/1>.
4. Повістак О., Русин О. Проблеми та переваги сучасної студентської сім'ї. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2016. Вип. 2.
5. Яблонська Т. М. Актуальні проблеми досліджень сучасної сім'ї в Україні. URL: https://ukr-socium.org.ua/wp-content/uploads/2004/04/80-84__no-2__vol-4__2004__UKR.pdf.
6. Яблонська Т. М. Тенденції та проблеми виховання дітей у молодій сім'ї. *Вісник Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту: науково-практичний журнал*. 2010. № 1-2. С. 53–57.

УДК 331.446.4

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Ольга ШЕВЧУК,

Луцький педагогічний коледж

У статті висвітлено особливості прояву емоційного інтелекту в майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти. Обґрунтовано необхідність розвитку емоційного інтелекту в підростаючого покоління і як наслідок – розвиток емоційної компетентності у вихователів. Продіагностовано та проаналізовано показники рівня емоційного інтелекту в студентів спеціальності «Дошкільна освіта». Виділено найбільш проблемні зони для розвитку. Запропоновано кроки

роботи з власними емоційними переживаннями, при виконанні яких прогнозується розвиток емоційного інтелекту.

Ключові слова: емоційний інтелект, педагог, заклад дошкільної освіти, вихователь, емоції, інтелект.

Сучасний світ диктує нові вимоги до підростаючого покоління, компетенції яких мають відповідати запитам сьогодення. Однією з найголовніших потенцій, якою має володіти майбутній учень, є емоційний інтелект. Саме дошкільний вік вважається найсприятливішим для його розвитку, що постає завданням перед сучасними вихователями бути компетентними в особливостях його розвитку і самим володіти достатнім рівнем емоційного інтелекту. Адже навчання через спостереження найбільш актуальне у випадку з емоційною сферою людини. Низькі показники емоційного інтелекту у вихователів унеможливають його розвиток у підопічних.

На думку Д. Гоулмана, емоційний інтелект стає важливішим за загальний інтелект у тих сферах, де розумові здібності є відносно менш значущими для досягнення успіху [2]. Особливості професійної діяльності вихователя базуються на дивергентному мисленні, що є основою креативності, та добре розвиненій уяві, але щоб виховувати сучасних дітей, на наш погляд, дуже важливим є достатній рівень розвитку емоційного інтелекту.

На думку більшості вчених (Д. Гоулман, В. Моргун [5], С. Челало [8], І. Сітдікова [7], О. Новак [6], О. Лящ [4]) емоційний інтелект – це когнітивні здібності, які дають змогу ідентифікувати емоційні переживання, а також наявність специфічних особистісних характеристик і спрямованостей на спілкування з іншими людьми.

За основу в нашому дослідженні було взято теоретичну модель емоційного інтелекту Д. Люсіна, який розглядає його як здібність до розуміння і керування емоціями, які відчуває вона й оточуючі її люди [3].

Емпірична частина дослідження була проведена за допомогою опитувальника Д. Люсіна, спрямованого на визначення емоційного інтелекту [3]. Опитувальник був сконструйований на основі авторської моделі емоційного інтелекту і передбачає діагностику рівня розуміння власних і емоцій оточуючих та вміння до регулювання ними. Вибірка дослідження була сформована зі студентів Луцького педагогічного коледжу напряму підготовки «Дошкільна освіта» у кількості 45 осіб жіночої статі віком 18–20 років.

Емпірична частина дослідження спрямована на визначення особливостей прояву емоційного інтелекту у вище описаній вибірці. При обробці експериментальних даних, отриманих у ході використання опитувальника на визначення емоційного інтелекту «ЕмІн» Д. Люсіна, нами був отриманий такий розподіл особливостей прояву загального рівня емоційного інтелекту (рис. 1):

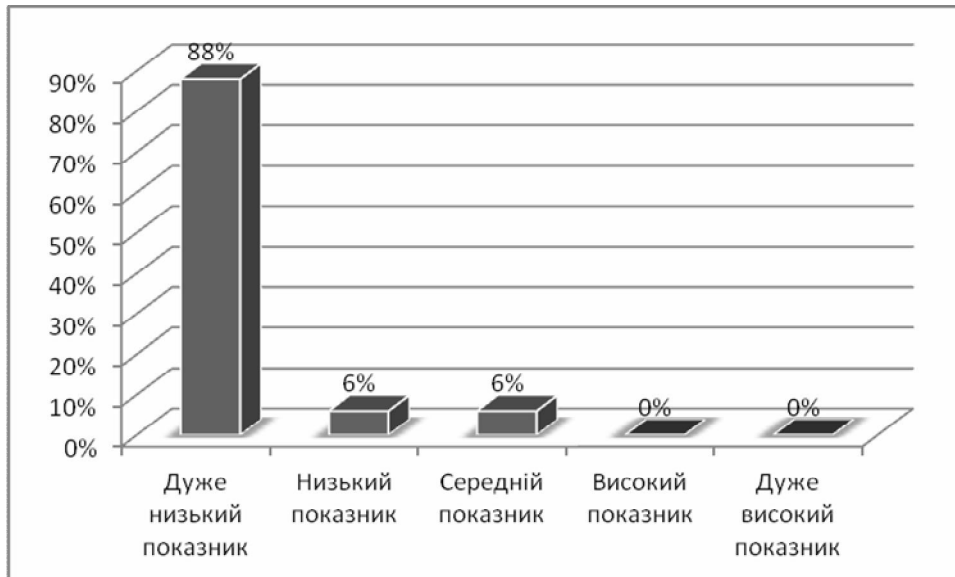


Рис. 1 – Відсоткове співвідношення розподілу студентів за рівнем прояву загального емоційного інтелекту (за методикою Д. Люсіна)

Отримані результати свідчать про переважання дуже низького показника (88%) емоційного інтелекту, що проявляється у нерозумінні власних емоційних станів і оточуючих, а також некомпетентності у сфері регулювання і керування власними емоціями й емоціями співрозмовників. Частина студентів має низькі (6%) і середні (6%) показники рівня прояву емоційного інтелекту.

Аналіз особливостей прояву міжособистісного і внутрішньоособистісного емоційного інтелекту свідчить про тенденцію до вищих показників за шкалою, яка відповідає за розуміння власних емоцій і можливостей їх регулювати, що проявляється у вмінні ідентифікувати базову емоцію при переживанні позитивних чи негативних подій, розумінні причин їх виникнення, а також наявності стратегій для управління ними (рис. 2).

Натомість вміння ідентифікувати емоції оточуючих знаходиться в межах дуже низьких показників (95%), що свідчить про значні труднощі в розумінні емоційних станів навколишніх людей на основі аналізу й інтерпретації їхніх зовнішніх проявів (міміки, жестів, особливостей мови), відсутністю емпатійності стосовно переживань інших людей.

Таким чином, отримані результати свідчать про необхідність створення рекомендацій і програми розвитку компетенцій у сфері емоційного інтелекту в майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, починаючи з перших курсів, задля їхньої успішної професійної діяльності.

До головних рекомендацій у сфері розвитку емоційного інтелекту відносяться: бути теоретично обізнаним про особливості емоційної сфери, про значення позитивних і негативних емоцій житті людини; при кожній події, яка викликає певну емоцію, потрібно знаходити її назву серед базових емоцій і давати собі звіт, яка з них у даний момент є провідною; інтерпретація власних емоційних переживань, аналіз причин і думок, які спровокували її виникнення; раціональне й адаптивне вираження власних емоцій, яке призведе до досягнення успіху і внутрішньої гармонії.

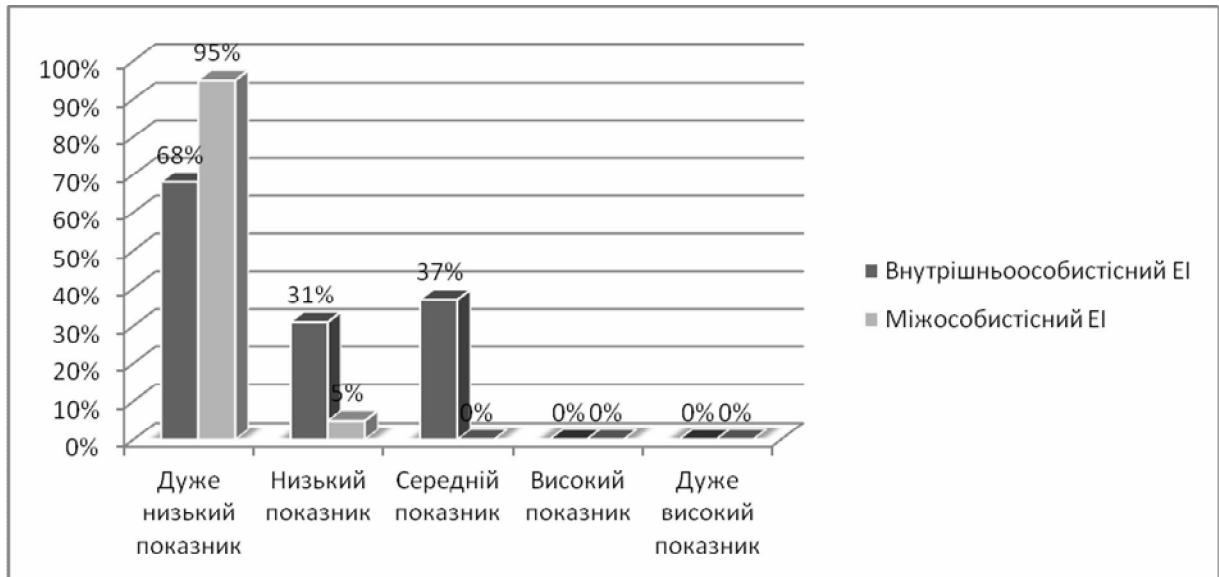


Рис. 2. Відсоткове співвідношення розподілу студентів за рівнем прояву внутрішньоособистісного і міжособистісного емоційного інтелекту (за методикою Д. Люсіна)

Отже, діагностика емоційного інтелекту серед майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти свідчить про низькі показники рівня прояву емоційного інтелекту, які стимулюють необхідність його розвитку. Запропоновані методи формування емоційної компетентності є першими кроками до розвитку емоційного інтелекту в майбутніх вихователів. Перспективи дослідження вбачаємо у розробці тренінгової програми щодо збільшенню рівня емоційного інтелекту.

Бібліографія

1. Андреева И. Н. Эмоциональная компетентность в работе учителя. *Народное образование*. 2006. Вып. 2. С. 216–223.
2. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Харків: Віват, 2018. 512 с.
3. Люсин Д. В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн. *Психологическая диагностика*. 2006. № 4. С. 3–22.
4. Ляц О. П. Теоретико-методологічний аналіз змісту емоційного інтелекту. *Вісник*. Вінниця. 2016. Вип. 3 (31). С. 47–50.
5. Моргун В. Ф. Эмоциональный интеллект у багатовимірній структурі особистості *Постметодика*. 2010. № 6. С. 2–14.
6. Новак О. О. Шляхи розвитку емоційного інтелекту педагогічних працівників. *Постметодика*. 2010. Вип. 6. С. 41–47.
7. Ситдикова И. Эмоциональный интеллект педагога как показатель профессионального мастерства. URL : <https://refdb.ru/look/2955327.html>.
8. Челало С. А. Эмоциональный интеллект у контексті розвитку особистості. *Наукові записки КДПУ. Серія: Педагогічні науки*. Кіровоград : КДПУ ім. В. Винниченка. 2015. Вип. 141. Ч. 1. С. 92–95.

УДК 373.3:159.922.7:613.2(477.82) (045)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РАЦІОНАЛЬНОГО ХАРЧУВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

*Олексій ЯКИМЧУК, науковий керівник – Сергій МАРЧУК,
Луцький педагогічний коледж*

У статті з'ясовано роль здорового харчування у режимі дня учнів. Проаналізовано зміст підручників «Основи здоров'я» щодо правильного харчування молодших школярів. Подано рекомендації раціонального харчування дітей.

Ключові слова: харчування, молодший школяр, раціональна організація харчування.

Харчування школярів – надзвичайно важлива проблема, яка привертає особливу увагу батьків, учителів, директорів освітніх закладів. Питання організації харчування дітей у навчальних закладах залишається одним із найбільш актуальних [6]. Розумова напруга та велика активність учнів під час навчання супроводжується енерговитратами.

Проблему харчування школярів із позицій педагогіки і психології здоров'я розробляли видатні педагоги, психологи, медики, зокрема Гіппократ, Авіценна, Я. Коменський, Дж. Локк, Ж. Руссо, Л. Толстой, М. Пирогов, К. Ушинський, І. Павлов, М. Амосов, Г. Шелтон, П. Бреґг, Е. Роджерс та ін.

Раціональна організація харчування школяра є однією з найважливіших умов, які визначають стан його здоров'я та працездатності. Важко переоцінити значення харчування для організму людини. Воно забезпечує організм необхідними речовинами для побудови тканин і органів, для підтримання температури тіла та виконання життєво важливих функцій [4, с. 195].

І. Павлов вважав, що для пізнання сутності життєвих процесів у їх сукупності необхідно простежити частку харчових речовин в організмі. Він створив учення про травлення і роль нервової системи в харчуванні людини і стверджував, що нервова система має трофічну функцію, регулює харчування окремих органів. Харчування є могутнім засобом виховання природних якостей організму, а також однією з найважливіших умов, які забезпечують зберігання витривалості й опірності до захворювань.

К. Ушинський радить тримати дитину так, щоб її думки та серце були якнайменше зайняті тим, що вона їсть і п'є, на чому сидить або лежить і взагалі всім тим, до чого ми не бажаємо розвинути в неї схильність [9, с. 315].

К. Ушинський пропонує такі виховні правила:

1. Не слід привчати дитину їсти більше, ніж потрібно їй для здоров'я.
2. Годувати дитину вчасно й достатньо, ні в якому разі не доводячи її поживних прагнень до надто великої й тривалої інтенсивності.
3. Їжу вживати переважно одноманітну, наскільки така одноманітність допускається дієтетикою. Якість їжі не має щодо цього такого важливого значення, як її різноманітність [9, с. 315].

В. Сухомлинський у статті «Здоров'я, здоров'я і ще раз здоров'я» досліджує проблему правильного харчування школярів. Багаторічні спостереження і спеціальні дослідження видатного педагога призвели до тривожного висновку: йдучи до школи, 25% дітей молодшого шкільного віку не снідають – уранці їм не хочеться їсти; 30% – з'їдають вранці менше, ніж половину того, що необхідно для нормального харчування, 23% – з'їдають половину повноцінного сніданку, тільки 22% дітей снідають так, як цього вимагають норми [8, с. 104].

У шкільних підручниках із валеології, охорони здоров'я подається чимало інформації про здорове харчування школярів [1; 3; 5; 6]. Так, в «Абетці здоров'я» автори (М. Дубовис, О. Кочетов, Ю. Короп) розміщують статтю «Яка їжа корисна дітям» [5]. Подається визначення поняття «їжа» – певна комбінація поживних речовин: білків, жирів, вуглеводів, мінеральних речовин, вітамінів і води. Молодшим школярам повідомляється, що вона має бути різноманітною, доброякісною, достатньою за кількістю і повноцінною за якістю. Наводиться вислів давньогрецького філософа і математика Піфагора: «Ніхто не має переходити міри ні в їжі, ні в питті». Вміщено лаконічну пам'ятку учневі щодо харчування: «Їж чотири рази на день самостійно, без нагадувань. І завжди в той самий час! Він визначений режимом дня. Під час прийому їжі не розмовляй, не відволікайся!».

З метою формування позитивної мотивації до раціонального харчування в школярів наводяться у тексті навчального матеріалу цікаві цифри: «Вчені підрахували, що за 70 років життя людина з'їдає приблизно 8 тонн хлібобулочних виробів, 11–12 тонн картоплі, 6–7 тонн м'яса і риби, 10–12 тисяч яєць і випиває 10–14 тисяч літрів молока! На приймання їжі людина витрачає близько 6 років життя!» [5, с. 26].

Дослідники підкреслюють, що їжа за кількістю і якістю має відповідати віковій школяра, бути смачною і поживною, відновлювати витрачену розумову і фізичну енергію. У доступній для дітей формі розповідається про білки, жири, вуглеводи.

«Білок – основа життя. Тому в твоєму харчуванні він повинен посідати головне місце. За добу ти маєш споживати орієнтовно 65–100 грамів білків. Багато білка містять м'ясо, риба, молоко, сир, горох і квасоля, соя і сочевиця.

Жири вживай як джерело енергії. Вони збільшують калорійність їжі. Найбільш цінні для тебе молочні жири, що входять до молока і молочних продуктів – вершкового масла, вершків, сметани, а також жири яєчного жовтка і риб'ячий жир. Тобі потрібні й рослинні жири – соняшникова, оливкова чи кукурудзяна олія, багаті на вітамін С. За добу необхідно споживати орієнтовно 65–100 грамів переважно тваринних жирів.

Вуглеводи належать до основних поживних речовин і теж є джерелом енергії. Вуглеводи містяться в продуктах рослинного походження (овочі, фрукти, крупи, борошно, солодоші), а також у молоці. За добу ти маєш споживати орієнтовно 252–400 грамів вуглеводів. Обмежуй себе у споживанні солодошів, вживай їх після їди і в незначній кількості. Надлишок вуглеводів в організмі – це прямий шлях до ожиріння!» [5, с. 27].

Молодші школярі дізнаються, що мінеральні речовини містяться в молоці, молочних продуктах, яєчному жовтку, печінці, м'ясі, рибі, овочах, фруктах,

крупях, куразі, чорносливі, пшоні. Наголошується, що добова потреба кухонної солі для дітей – 8–10 грамів. Зазначається, що кількість води у добовому раціоні молодшого школяра – 1,2–1,5 літра, включаючи споживання чаю, молока, кави, супу чи борщу, а також овочів та фруктів. Слід запам'ятати: надмірна кількість води і напоїв перевантажують серце і нирки!

У тексті підручників з основ здоров'я розповідається, що вітаміни підвищують опірність організму захворюванням, беруть участь в усіх найважливіших процесах обміну речовин. Особливу увагу зосереджено на характеристиці важливих для дитини вітамінів, зокрема таких:

1. Вітамін А – «вітамін зору» – підвищує опірність організму інфекційним захворюванням. Найбільше його у вершковому маслі, яєчному жовтку, він є у моркві, гарбузі, шпинаті, щавлі, салаті, помідорах, абрикосах. Його багато у риб'ячому жирі.

2. Вітамін Д запобігає рахіту. Його відсутність в організмі призводить до порушень при формуванні кісток. Ним багаті риб'ячий жир, молоко, вершкове масло, м'ясо, печінка, яєчний жовток.

3. Вітамін В₁ захищає нервову систему від перевтоми. При його нестачі ти швидко відчуєш втому, головний біль, м'язову слабкість, серцебиття. Він міститься в хлібі, висівках, пивних дріжджах, печінці, яєчному жовтку, бобових, грецьких горіхах.

4. Вітамін В₂ сприяє травленню і засвоєнню їжі. При його нестачі в організмі зменшується маса тіла, починається запалення слизових оболонок очей, губ, розлагоджується нервова система. Міститься він у висівках, дріжджах, молоці, яйцях, шпинаті, помідорах.

5. Вітамін С бере участь в обміні речовин, підвищує опірність організму інфекційним захворюванням, сприяє ростові тканин. Найбільше аскорбінової кислоти (так ще називають вітамін С) у свіжих овочах і фруктах, зокрема капусти, цибулі, моркві, картоплі, апельсинах, лимонах, мандаринах, смородині, шпинаті, обліпсі, горобині.

Слід приділяти увагу правильному режиму харчування дітей. Молодшому школяреві доцільно давати такі поради: «Їсти треба через 3,5–4 години в один і той самий час. Не «підгодовуйся» у перервах між прийманням їжі. Не переїдай! Споживай гарячі страви, бо холодні й сухі не сприяють процесам травлення. Під час їди будь зосередженим, добре пережовуй їжу. Не вживай їжу перед сном, особливо багату на білки, бо це шкодить травленню. Вечеряй легкими овочами і молочними стравами не пізніше як за 1,5–2 години до сну! Споживай їжі стільки, скільки потрібно організмові для відновлення витраченої за день енергії! Інакше вона перетвориться з друга на ворога».

Г. Давидюк у своїй «Цікавій валеології» зазначає, що кожен народ має свою культурну спадщину, зокрема у традиціях харчування. «Народна кулінарія має вікові традиції в розмаїтті страв, репертуарі, способах приготування» [3, с. 76]. На її думку, особливість української кухні – специфіка термічної обробки їжі, викликана використанням печі. «Їжу в основному українці готували печену, тушену, варену. Козаки та чумаки навіть у дорозі та походах робили в землі тимчасову піч – кабицю – і готували в ній куліш» [3, с. 76].

У деяких підручниках розміщено статті «Національна їжа та здоров'я» [1; 2]. Ось така коротка довідка: «Українська кухня багата і різноманітна. Деякі її страви, зокрема борщ, вареники, галушки, відомі в усьому світі. Значна кількість страв зумовлена не лише розмаїттям продуктів, а й використанням різних способів їх кулінарної обробки.

Найпопулярнішою релігією в Україні є християнська, яка передбачає чергування скоромних і пісних періодів, що сприяє своєчасному очищенню організму від шлаків.

Історично склалося так, що майже під час кожного з християнських свят накривають стіл, для якого готують спеціальні страви. На Різдво – це кутя; на Масляну (останній тиждень перед Великим постом) – вареники з сиром і сметаною та гречані млинці, смажені на маслі чи на смальці; на Великдень – паска і крашені яйця; на Спаса – яблука з медом; на свято Петра й Павла – мандрики (пампушки з пшеничного тіста, яєць та сиру) [2, с. 66].

У «Валеології» А. Алатона розглянуто такі важливі аспекти національної їжі українців:

1. Історичні традиції української національної кухні (праця українців завжди була пов'язана із землею. Люди трудилися від світання до смерку і мали потребу в ситній їжі; традиційні страви української кухні давали силу орачам і пастухам. «Ми не працюємо так багато. Нам така їжа може зашкодити. Вона дає більше енергії, ніж ми витрачаємо. Ми любимо менш поживні страви, хоч іноді їмо й ці».

2. Пости. У дні посту людський організм виводить шкідливі речовини – очищується. Перед великими святами завжди є піст. Постять також у середу та п'ятницю щотижня. У ці дні люди не вживають м'ясу і молочну їжу. Кожна господиня знає, що борщ і без м'яса може бути дуже смачний і поживний, як і каші, заправлені олією. Замість молока корисно пити узвар – відвар із сушених яблук, груш, вишень.

3. Святковий стіл. Українці дуже гостинні й у свята на стіл виставляють десятки різних страв. На Різдво головна страва – кутя, на Великдень – паска і крашанки. Жодне свято не обходиться без пирогів і вареників. У свята люди веселяться і танцюють. Витрати енергії компенсуються щедрим частуванням. Свята дають заряд позитивних емоцій, що дуже корисно для здоров'я.

4. Щоденна їжа.

4.1. Сало – один з улюблених продуктів харчування українців. У помірній кількості воно корисне для здоров'я. За традицією українці їдять сало із часником, цибулею і чорним хлібом. Це сприяє кращому засвоєнню їжі. Свій добробут українці завжди пов'язували із салом. «Живу добре – сало їм, на салі сплю, салом укриваюся». «Нема рибини краще за свинину». Сало містить багато вітамінів і корисних речовин, які зміцнюють імунітет і знижують чутливість організму до радіації.

4.2. Борщ – універсальна страва у будь-яку пору року, в будень і в свято. «Ми любимо борщ, він корисний і дуже смачний, особливо коли його їсти з пампушками з часником».

4.3. Каша – традиційна друга страва українців. Клітини твого організму дуже люблять кашу. У ній багато вуглеводів – їхньої основної їжі.

Традиції української кухні склалися з урахуванням важкої праці рільників і скотарів. Чергування пісних і скоромних днів дає організмові змогу очищати-

ся від шкідливих речовин. Свята піднімають настрій і заряджають бадьорістю. Щоденна їжа українців – сало, борщ, каша – смачна і корисна [1, с. 120–125].

Автори підручника «Основи здоров'я» (4 кл.) пропонують такого змісту домашнє завдання: «Ознайомся з набором страв на день для учня 4-го класу. Запиши, що ти, зазвичай, щодня їси впродовж тижня. Обговори з батьками» [6, с. 24].

Сніданок	7.30 – 8.00	Каша, яйце варене, гарнір (тушковані овочі), хліб, чай, йогурт
Другий сніданок	11.00 – 12.00	Бутерброд із маслом, сік або чай
Обід	14.00 – 15.00	Перша страва, друга страва, салат, компот
Підвечірок	17.00 – 18.00	Булочка, печиво, сік
Вечеря	19.00 – 20.00	Молочна каша, булочка, сік

Важливо, щоб діти знали поради щодо добору їжі:

1. Харчові продукти мають містити білки, жири, вуглеводи, вітаміни й мінеральні речовини.

2. При кожному прийомі їжі слід вживати продукти з чотирьох груп їжі.

3. Кількість їжі має бути достатньою.

4. Не слід переїдати.

5. Необхідно уникати штучних напоїв.

6. Їжа має бути якісною і свіжою.

Отже, виховання культури харчування, пропаганда здорового способу життя серед молодших учнів і батьків – актуальна проблема сьогодення. Серед психолого-педагогічних умов, які впливають на активну діяльність дітей, важливе місце займає правильна організація та дотримання режиму харчування.

Бібліографія

1. Алатон А. Валеологія: підручн. для початк. шк. 1-е вид. Київ: Алатон, 1996. 208 с.
2. Алатон А. Валеологія. На допомогу вчителю: додат. матер. для учит. початк. шк. 1-е вид. Київ: Алатон, 1997. 112 с.
3. Давидюк Г. Цікава валеологія. Рівне: Волинські обереги, 2009. 132 с.
4. Даценко І. І. Гігієна і екологія людини. Львів: Афіша, 2000. 248 с.
5. Дубовис М. С., Кочетов О. Б., Короп Ю. О. Абетка здоров'я. Підручник для 1–2 класів. Київ: Просвіта, 1996. 160 с.
6. Основи здоров'я : Підруч. для 4 кл. Київ: Навч. книга, 2004. 143 с.
7. Про стан харчування учнів у загальноосвітніх навчальних закладах. URL: <http://news.if.ua/news/17681.html>.
8. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. Т. 3. К. : Рад. школа, 1977. 670 с.
9. Ушинський К. Д. Твори в шести томах. Т. 6. Київ: Рад. школа, 1955. 616 с.



Наші автори

Аханова Алла Володимирівна – викладач кафедри педагогіки, психології та окремих методик Луцького педагогічного коледжу

Баклицька Ольга Петрівна – доцент кафедри педагогіки та психології Львівського державного університету фізичної культури імені Івана Боберського, кандидат психологічних наук, доцент

Баклицький Іван Олександрович – доцент кафедри практичної психології та педагогіки Навчально-наукового інституту психології та соціального захисту Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, кандидат психологічних наук, доцент

Балєбрух Юлія Богданівна – викладач кафедри практичної психології Навчально-наукового інституту психології та соціального захисту Львівського державного університету безпеки життєдіяльності

Бешок Тетяна Віталіївна – старший викладач кафедри теорії і методики дошкільної та початкової освіти Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка, кандидат педагогічних наук

Бойчук Петро Микитович – директор Луцького педагогічного коледжу, кандидат педагогічних наук, доцент

Борбич Наталія Віталіївна – заступник директора з навчальної роботи Луцького педагогічного коледжу, кандидат педагогічних наук

Ваврик Руслана Василівна – доцент кафедри музичного мистецтва Інституту морально-психологічного забезпечення Національної академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного, кандидат педагогічних наук, доцент

Вавринів Олена Степанівна – викладач кафедри практичної психології та педагогіки Навчально-наукового інституту психології та соціального захисту Львівського державного університету безпеки життєдіяльності

Васянович Григорій Петрович – професор кафедри гуманітарних дисциплін та соціальної роботи Навчально-наукового інституту психології та соціального захисту Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, доктор педагогічних наук, професор

Вдович Світлана Михайлівна – доцент кафедри практичної психології та педагогіки Навчально-наукового інституту психології та соціального захисту Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник

Войцеховський Віталій Віталійович – студент Луцького педагогічного коледжу

Галабуз Алла Володимирівна – вихователь гуртожитку Луцького педагогічного коледжу

Галабурда Мар'яна Юріївна – студентка Навчально-наукового інституту психології та соціального захисту Львівського державного університету безпеки життєдіяльності

Гасюк Анна Василівна – курсантка Навчально-наукового інституту психології та соціального захисту Львівського державного університету безпеки життєдіяльності

Дружбляк Соломія Русланівна – курсантка Навчально-наукового інституту психології та соціального захисту Львівського державного університету безпеки життєдіяльності

Заверуха Ольга Ярославівна – викладач кафедри практичної психології та педагогіки Навчально-наукового інституту психології та соціального захисту Львівського державного університету безпеки життєдіяльності

Зельман Леся Несторівна – завідувач кафедри іноземних мов Львівського університету бізнесу та права, кандидат педагогічних наук

Казмірчук Олег Анатолійович – завідувач відділення початкової освіти Луцького педагогічного коледжу

Коб Андрій Вікторович – студент Луцького педагогічного коледжу

Коваль Ганна Володимирівна – завідувач кафедри гуманітарних дисциплін та соціальної роботи Навчально-наукового інституту психології та соціального захисту Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, доктор наук з державного управління, професор

Ковальчук Богдан Михайлович – інструктор з фізичної культури Закладу дошкільної освіти № 132 м. Львова, майстер спорту України

Ковальчук Ірина Леонідівна – завідувач навчально-методичного кабінету Луцького педагогічного коледжу, кандидат філософських наук, доцент

Козігора Марія Анатоліївна – викладач кафедри педагогіки, психології та окремих методик Луцького педагогічного коледжу

Кривопишина Олена Анатоліївна – професор кафедри практичної психології та педагогіки Навчально-наукового інституту психології та соціального захисту Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, доктор психологічних наук, професор

Латишевська Катерина Володимирівна – аспірантка Львівського державного університету безпеки життєдіяльності

Литвин Андрій Віленович – завідувач кафедри практичної психології та педагогіки Навчально-наукового інституту психології та соціального захисту Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, доктор педагогічних наук, професор

Мартюк Анастасія Віталіївна – курсантка Навчально-наукового інституту психології та соціального захисту Львівського державного університету безпеки життєдіяльності

Марчук Сергій Степанович – завідувач кафедри педагогіки, психології та окремих методик Луцького педагогічного коледжу, кандидат педагогічних наук

Матвійчук Тетяна Фартівна – доцент кафедри педагогіки та психології Львівського державного університету фізичної культури імені Івана Боберського, кандидат педагогічних наук, доцент

Матійків Ірина Миколаївна – доцент кафедри теорії і методики технологічної освіти, креслення і комп'ютерної графіки Інженерно-педагогічного факультету Відокремленого структурного підрозділу «Львівський навчально-науковий центр професійної освіти» Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник

Мединський Сергій Володимирович – професор кафедри педагогіки та психології Львівського державного університету фізичної культури імені Івана Боберського, доктор педагогічних наук, професор

Мельничук Оксана Вікторівна – викладач кафедри педагогіки, психології та окремих методик Луцького педагогічного коледжу

Михайлов Віктор Миколайович – професор кафедри державної служби, управління та навчання за міжнародними проектами Інституту державного управління у сфері цивільного захисту, кандидат наук з державного управління, доцент

Огоновська Дарія Іванівна – майстер виробничого навчання Львівського вищого професійного училища технологій та сервісу

Окопний Андрій Михайлович – доцент кафедри педагогіки та психології Львівського державного університету фізичної культури імені Івана Боберського, кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент

Остапова Юлія Ігорівна – студентка Навчально-наукового інституту психології та соціального захисту Львівського державного університету безпеки життєдіяльності

Панас Олена Іванівна – курсантка Навчально-наукового інституту психології та соціального захисту Львівського державного університету безпеки життєдіяльності

Рихаль Володимир Ігорович – здобувач кафедри педагогіки та психології Львівського державного університету фізичної культури імені Івана Боберського

Руденко Лариса Анатоліївна – професор кафедри практичної психології та педагогіки Навчально-наукового інституту психології та соціального захисту Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник

Сікорський Петро Іванович – професор кафедри педагогіки і соціального управління Інституту права, психології та інноваційної освіти Національного університету «Львівська політехніка», доктор педагогічних наук, професор

Сірко Роксолана Іванівна – заступник завідувача кафедри практичної психології та педагогіки Навчально-наукового інституту психології та соціального захисту Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, доктор психологічних наук, доцент, полковник служби цивільного захисту

Слободяник Володимир Іванович – начальник Інституту післядипломної освіти Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, кандидат психологічних наук, доцент, полковник служби цивільного захисту

Смирнова Валерія Русланівна – студентка Навчально-наукового інституту психології та соціального захисту Львівського державного університету безпеки життєдіяльності

Соловійов Валерій Федорович – завідувач кафедри педагогіки та психології Львівського державного університету фізичної культури імені Івана Боберського, кандидат педагогічних наук, доцент

Степанченко Наталія Іванівна – професор кафедри педагогіки та психології Львівського державного університету фізичної культури імені Івана Боберського, доктор педагогічних наук, професор

Фаньо Каріна Анатоліївна – студентка Навчально-наукового інституту психології та соціального захисту Львівського державного університету безпеки життєдіяльності

Хомярчук Алла Петрівна – викладач кафедри педагогіки, психології та окремих методик Луцького педагогічного коледжу

Цюприк Андрій Ярославович – доцент кафедри практичної психології та педагогіки Навчально-наукового інституту психології та соціального захисту Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, кандидат педагогічних наук, доцент

Чемерис Ірина Володимирівна – соціальний педагог, старший викладач кафедри педагогіки, психології та окремих методик Луцького педагогічного коледжу

Черніка Михайло Дмитрович – викладач-методист кафедри методики музичного виховання та гри на інструменті Луцького педагогічного коледжу

Шевкун Галина Миколаївна, доцент кафедри морально-психологічної діяльності у військах Академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного

Шевчук Ольга Петрівна – викладач психології Луцького педагогічного коледжу

Якимович Тетяна Дмитрівна – доцент кафедри теорії і методики технологічної освіти, креслення і комп'ютерної графіки Інженерно-педагогічного факультету Відокремленого структурного підрозділу «Львівський навчально-науковий центр професійної освіти» Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, кандидат педагогічних наук

Якимчук Олексій Володимирович – студент Луцького педагогічного коледжу

Яремко Роман Ярославович – викладач кафедри практичної психології Навчально-наукового інституту психології та соціального захисту Львівського державного університету безпеки життєдіяльності

Ярошук Наталія Петрівна – практичний психолог, викладач кафедри педагогіки, психології та окремих методик Луцького педагогічного коледжу



Наукове видання

ТЕОРІЯ КОНТРОЛЬНОСТІ ТА АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Матеріали наукових читань, присвячених 115-й річниці
від дня народження Ярослава Івановича Цурковського –
відомого українського вченого-психолога, громадського діяча

м. Львів, 20 лютого 2020 р.

Літературне редагування, верстка – С. М. Вдович

Підписано до друку 14.02.2020. Формат 60×84/16.
Папір офсетний №1. Гарнітура Times New Roman. Ум. друк. арк. 10,81.
Тираж 100 прим. Зам. № 14/02

Друк ФОП Корпан Б.І.
Львівська обл., Пустомитівський р-н., с Давидів, вул. Чорновола 18
Ел. пошта: bkorpan@ukr.net, тел. (093) 480-6141
Код ІНДРФО 1948318017, Свідоцтво фізичної особи-підприємця:
В02 № 635667 від 13.09.2007