

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ БІОРЕСУРСІВ
І ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ
Гуманітарно-педагогічний факультет
Кафедра психології**

МАТЕРІАЛИ

**Міжнародної науково-практичної конференції
«Теорія і практика сучасної
психології: реалії й перспективи»**

м. Київ, 31 жовтня 2019 р.

КИЇВ – 2019

Теорія і практика сучасної психології: реалії й перспективи: зб. матеріалів Міжнародної наук.-практ. конф., Київ, 31 жовтня 2019 р. Київ : Міленіум, 2019. — с.

Збірник укладено за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції «Теорія і практика сучасної психології: реалії й перспективи», що її провів гуманітарно-педагогічний факультет НУБіП України. У межах конференції відбувся діалог між психологами-науковцями та психологами-практиками, що дав змогу актуалізувати проблеми психологічної науки, глибоко їх розглянути з різних концептуальних підходів, накреслити шляхи вирішення за нинішньої ситуації соціального розвитку, осмислити перспективні напрями взаємодії науковців і практиків у вітчизняному та міжнародному контекстах. Наповнення рубрик збірника відповідає основним напрямам роботи конференції.

Для науковців, психологів-практиків, аспірантів, студентів, а також усіх, хто цікавиться психологією

Conference Proceedings are compiled on the basis of the International Scientific-Practical Conference "Theory and Practice of Modern Psychology: Realities and Perspectives" materials, conducted by the Faculty of Humanities and Pedagogics, NULES of Ukraine. During the conference, there was a dialogue between psychologists-scientists and psychologists-practitioners, which made it possible to update the problems of psychological science, to consider them in depth from different conceptual approaches, to outline the ways of solving in the current social development situation, to comprehend perspective interaction directions between scientists and practitioners in national and international contexts. The contents of Proceedings sections corresponds to the main directions of the conference. For scholars, practical psychologists, graduate students, students, as well as anyone interested in psychology.

Редакційна колегія:

Ніколаєнко С.М., д-р пед. наук, проф. (голова); Шинкарук В. Д., д-р філол. наук, проф. (заст. голови); Шмаргун В.М., д-р психол. наук, проф. (заст. голови); Мартинюк І. А., канд. психол. наук, доц. (секретар); Tatiana Senko, dr. hab, prof. (Universytet Jana Kochanovkogo w Kielcach); Рудик Я.М., канд. пед. наук, доц.; Буцик І. М., канд. пед. наук, доц.; Харченко С.В., д-р філол. наук, доц.; Шамне А.В., д-р психол. наук, доц.; Омельченко Л.М., канд. пед. наук, доц.

Схвалено до друку на засіданні вченої ради гуманітарно-педагогічного факультету,
протокол № 2 від 19.09.2019 р.

Тези подано в авторській редакції.

Автори тез відповідають за достовірність викладеного матеріалу,
за правильне цитування джерел, покликання на них та інші відомості.

Передруковувати опубліковані в збірнику матеріали
дозволяється тільки за згодою авторів.

© НУБіП України, 2019

© Автори, 2019

ЗМІСТ

НОВІТНІ ДОСЯГНЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ НАУКИ

| | |
|---|----|
| ANTOCI D. <i>Manifestation of values through convictions, attitudes, behaviors</i> | 8 |
| ГУТЬКО О. Л. <i>Студенческая молодежь в начале XXI века: приоритетные ценностные ориентации</i> | 9 |
| KOTTEZ D. D. Socio-psychological adaptation mechanisms of a foreign student in agrarian industry to the conditions of professional training..... | 12 |
| МАРЧЕНКО О. И. Становление коммуникативной личности..... | 14 |
| MÍSLIČNI V. School adaptation: stringent scientific concerns..... | 15 |
| БЕРЕЗОВА Л. В. Функціонування рівнів реалізації стратегій розв'язування конструктивно-технічних задач..... | 16 |
| БАБУРИНА В. Д., БЛЮУС Н. В. Педагогіка партнерства як важлива складова освіти майбутнього..... | 18 |
| БОГДАНОВСЬКИЙ І. В. Особливості світогляду adeptів нових релігій і культів..... | 19 |
| БРЕЯН А. В. Екзистенційна сутність смисложиттєвих криз особистості..... | 21 |
| БРИЛЬ М. М. Роль моди у формуванні позитивного ставлення до старості в сучасному суспільстві... | 22 |
| ВАРГАТЮК С. В. Психологічні операції як засіб ведення інформаційної війни..... | 23 |
| ВАСИЛЬКІВСЬКИЙ І. П. Педагогічні умови виховання емоційного інтелекту учнів у закладах загальної середньої освіти..... | 25 |
| ГЕЙКО С. М., ЛАУТА О. Д., ЗАГРЕБЕЛЬНА С. С. Роль уяви у формуванні когнітивних здібностей особистості: філософський аспект..... | 26 |
| ГУД Г. О. Психологічна характеристика типів негативних переживань у молодшому шкільному віці..... | 28 |
| ЗЕЛІНСЬКА О. А. Чинники психологічного благополуччя педагога в умовах інклюзії..... | 29 |
| ЗЛОБИНА О. В. Особистісні чинники вибору й ухвалення рішення в умовах невизначеності..... | 31 |
| КОШЕЛЕВА А. О. Вплив сімейного спілкування на розвиток комунікабельності підлітків..... | 32 |
| КРАВЧЕНКО Н. К. Теорія позиціонування в психологічному, лінгвістичному й педагогічному вимірах..... | 34 |
| КОРЧЕВСЬКИЙ Д. О., КАМЕНСЬКА Н. Л., КАМЕНСЬКА А. Д., РОМАНОВА Т. С. Авторське обґрунтування профорієнтаційного тесту з методики STFP – 650 для учнів закладів загальної середньої освіти..... | 36 |

| | |
|--|----|
| КРАСНОВ В. П., КОСТЕНКО М. П., ОТРОШКО О. В. | |
| Засоби комплексного формування професійно важливих психофізичних якостей, прикладних умінь і навичок у студентів аграрних ЗВО..... | 37 |
| ЛО Ле | |
| Психологічний супровід міжкультурної адаптації іноземних студентів у контексті професійного навчання..... | 39 |
| ЛЬОВКІНА О. Г. | |
| Гармонізація людського існування в сучасних умовах (за матеріалами досліджень представників франкфуртської школи)..... | 40 |
| ЛЯГУША А. О., МАЗУР Н. В. | |
| Психологія медіа: між створенням нарративів та пропагандою..... | 41 |
| МАЙСТРЕНКО А. | |
| Поняття пізнавальних здібностей і критеріїв їх розвитку в дошкільному віці..... | 43 |
| МАКСЮТА М. Є. | |
| Національна гідність соціальної творчості: антрополого-екзистенціальні конотації єдності..... | 44 |
| МАКСЮТА М. Є., СОКОЛОВА О. М. | |
| Національна єдність і національна особистість: контексти взаємодії..... | 46 |
| МАМЧУР К. О. | |
| Розвиток комунікативної компетентності майбутніх психологів у контексті проблеми підвищення якості освіти..... | 47 |
| МИРОШНІЧЕНКО В. О. | |
| Мотиваційно-ціннісне ставлення студентів до фізичного виховання..... | 49 |
| ПЕРЕНЕСЕНКО Т. П. | |
| Розвиток комунікативних умінь молодших школярів як чинник підвищення їхніх навчальних досягнень..... | 50 |
| РАДІЛОВА І. І. | |
| Роль педагогічного спілкування в становленні особистості підлітка..... | 51 |
| РОЗІНА І. В. | |
| Особливості розвитку дивергентного мислення в підлітковому віці в умовах рекреації.. | 52 |
| РУБІНСЬКА Б. І. | |
| Роль інтуїції у формуванні методологічної компетентності філологів..... | 54 |
| САВЕЛЮК Н. М. | |
| Релігійний дискурс у структурі переживання суб'єктивного благополуччя особистості. | 56 |
| САПОЖНІКОВА Є. | |
| Теоретичні підходи до проблеми здібностей у сучасній психології..... | 58 |
| СЄКУНОВА Ю. В., МАРГІТИЧ Т. А. | |
| Роль політичної психології в сучасних реаліях..... | 60 |
| СОКОЛОВА О. М. | |
| Національно-психологічні відмінності соціально-антропологічних ідей вітчизняної філософії першої половини ХХ століття..... | 61 |
| СТЕПАНЕНКО К. Ю. | |
| Вплив батьківсько-дитячих взаємин на розвиток особистості підлітка..... | 62 |
| СУПРУН А.Г., САВИЦЬКА І.М., КУЛЬТЕНКО В.П. | |
| Психологія формування лідера в трансформаційному суспільстві..... | 64 |
| ТЕРЕНТЬЄВА Н. О. | |
| Формування освітнього середовища як органічної складової єдиного світового простору..... | 65 |

| | |
|---|----|
| ТЕСЛЮК В. М., ДЕМ'ЯНІВ А. В., РОМАНЮК Н. М. | |
| Формування інтерактивної компетентності майбутніх викладачів..... | 67 |
| ШАМНЕ А. В. | |
| Поняття соціабельності у психології: дефініція та суттєві ознаки..... | 68 |
| ШЕВЧЕНКО Р. І., ШЕВЧЕНКО М. Р. | |
| Особистісна характеристика фахівців морської освіти: окремі аспекти..... | 69 |
| ШИНКАРУК Л. В., ГЕРАЩЕНКО В. О. | |
| Соціально-психологічні чинники прийняття інвестиційних рішень..... | 71 |
| ШИНКАРУК О. В. | |
| Особливості соціально-психологічних зв'язків у міжнародних відносинах..... | 72 |
| ЮРЧЕНКО О. В. | |
| Особливості розвитку вербальної креативності у старшокласників в умовах рекреації.. | 74 |

АКАДЕМІЧНА ПСИХОЛОГІЯ: НОВІ ПІДХОДИ У ВИКЛАДАННІ ФАХОВИХ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

| | |
|--|----|
| ЛАЗАРЕВ М. А. | |
| Теория и практика современной психодиагностики..... | 76 |
| GRAVOVSKA I. V. | |
| Psychological aspect of metacommunication..... | 77 |
| КОСТРИЦЯ Н. М., ФОМІНА Г. В. | |
| Психологічні особливості взаємодії понять «мова» і «гендер»..... | 78 |
| СТОЛЯРЧУК О. А. | |
| Використання рефлексивно-проектувальних практик у процесі викладання психології. | 80 |

ПСИХОЛОГІЯ – ОСВІТІ: ШЛЯХИ ОПТИМІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ У ЗВО

| | |
|---|----|
| AMELINA S. | |
| Psychologische aspekte des bildungsprozesses bei der vollzeit- und teilzeitausbildung..... | 82 |
| BALALAJEVA O. Y. | |
| Introduction of a gender perspective into journalistic education..... | 83 |
| ВАСЮК О. В. | |
| Сутність поняття «професійна спрямованість особистості»..... | 84 |
| ДРОЗДОВА Л. В. | |
| SMART – технології в медіаосвіті..... | 85 |
| ЗОЗУЛЕВИЧ В. Ю. | |
| Психолого-педагогічні аспекти формування мотивації вивчення англійської мови..... | 87 |
| КАЛУГА В. Ф. | |
| Функція образу у вихованні/становленні та активності людини..... | 88 |
| КАСЯН А. В., Півень О. Б. | |
| Врахування психологічних особливостей у навчанні іноземної мови..... | 90 |
| КУЦА А. А., БІЛОУС Н. В. | |
| Особистісно орієнтоване навчання у вищій школі як інноваційна технологія в педагогіці..... | 91 |
| МАРТИНЮК І. А. | |
| Специфіка розробки навчальної літератури в контексті завдання розвитку готовності особистості до самоосвіти | 92 |
| МИХНЮК С. В. | |
| Психологічні аспекти педагогічної взаємодії у процесі фахової підготовки..... | 94 |

| | |
|--|-----|
| ОЛІЙНИК О. О. | |
| Готовність до саморозвитку як складова професійної компетентності майбутнього фахівця..... | 95 |
| ОМЕЛЬЧЕНКО Л. М. | |
| Соціально-психологічні умови оптимізації освітнього середовища сучасного ЗВО..... | 96 |
| РОЖКО О. О. | |
| Розвиток особистості майбутнього психолога як чинник покращення професійної підготовки..... | 98 |
| САРАНЮК О. В. | |
| Умови розвитку здібностей майбутніх перекладачів, психологічний аспект..... | 99 |
| СЕРГЄЄНKOBA О. П. | |
| Психологічна структура особистості сучасного викладача..... | 101 |
| СТРІЛЕЦЬ В. В. | |
| Психолінгвістичні дослідження процесу письмового перекладу..... | 102 |
| ТОНХА Т. Г. | |
| Мотивація учіння студентів..... | 103 |
| ТРИМА К. А., ХВІСТ В. О. | |
| Розвиток креативності в освітньому процесі у ЗВО..... | 104 |
| ТРУТЕНЬ А. В. | |
| Педагогічні умови формування ціннісного ставлення до водних ресурсів студентів аграрних закладів вищої освіти..... | 106 |
| ХИЖНЯК А. А. | |
| Обґрунтування програми професійного самозбереження викладачів фізичного виховання вищих навчальних закладів..... | 107 |
| ШИНКАРУК В. Д. | |
| Мотивація студентів до навчання як психолого-педагогічна проблема..... | 109 |
| ШИНКАРУК Н. В. | |
| Мотивація – психологічний інструмент у вивченні іноземних мов..... | 111 |

**ПРАКТИКА ПІДТРИМАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ:
МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ АСПЕКТ**

| | |
|--|-----|
| ГОРБАТЮК Т. В., САМАРСЬКИЙ А. Ю., ДУБРОВІНА О. В. | |
| Психічне здоров'я людини в інформаційно-мережевому суспільстві..... | 113 |
| ГРЕК О. М. | |
| Дослідження емоційного вигорання педагогів-організаторів в контексті психологічної безпеки..... | 115 |
| ДАНИЛОВА Т. В., КИЧКИРУК Т. В., МАТВІЄНКО І. С. | |
| Проблема діагностики й лікування психічних розладів і холістичний підхід до психічного здоров'я..... | 116 |
| ЗМАГА А. І. | |
| Емоції та їх вплив на сфери особистості..... | 118 |
| ІВАНЦАНИЧ В. І. | |
| Роль релігійної громади у підтриманні психологічного здоров'я особистості..... | 119 |
| КОНОНЧУК І. В, КОЛЕСНИК М. Ю. | |
| Забезпечення здорової психологічної атмосфери у закладах освіти..... | 120 |
| КОСТЮК Д. А. | |
| Психічне та психологічне здоров'я особистості: поняття та зміст..... | 121 |

| | |
|---|-----|
| ПОВОРОЗНИК К. О. | |
| Темпоральна динаміка життєвого світу особистості з акцентуаціями та паталогією характеру..... | 122 |
| СКВАРКО В. В., БАГАН К. А. | |
| Работа с детьми зависимых..... | 124 |
| ТОКАРЕВА Н. М. | |
| Психічне здоров'я молоді як предиктор безпечного соціокультурного середовища..... | 126 |
| ШЕВЧЕНКО О.Т. | |
| Компонентно-рівнева структура резильєнтності майбутніх медичних сестер у роботі з важкими соматичними хворими | 127 |
| ШМАРГУН В.М., ШМАРГУН Т.М. | |
| Здоров'я як фактор психологічної безпеки | 129 |
| ЯКУШКО К. Г. | |
| Напрями дослідження психологічного здоров'я першокурсників технічних та агробіологічних спеціальностей..... | 130 |

ФАХОВА ПІДГОТОВКА ПСИХОЛОГІВ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ЗАПИТІВ СУСПІЛЬСТВА

| | |
|---|-----|
| БУТОВА А. М., БІЛОУС Н. В. | |
| Формування професіоналізму магістрантів-психологів | 132 |
| ГОРОВА А. Р., АФАНАСЕНКО Л. А. | |
| До формування професійного образу майбутнього психолога-практика у контексті функціонування проекту «School of practical psychology»..... | 133 |
| ГОРОДНЯК Я. П. Психологічні аспекти викладання історії голодомору у вищій школі України | 134 |
| ИВАЩЕНКО В. К., ИВАЩЕНКО Н. Е. | |
| Роль психолога в лечении и реабилитации психически больных..... | 136 |
| КРАВЧЕНКО Н. Б., ЛАНОВІЮК Л. П. | |
| Значення вивчення дисциплін історичного циклу для формування професійної компетентності майбутніх психологів..... | 138 |
| МАРУСИНЕЦЬ М. М. | |
| Проблеми підготовки фахівців гуманітаного профілю в умовах освітніх реформ..... | 139 |
| МАЦЕНКО Л. М. | |
| Причини спаду згуртованості студентської групи та методика їх нейтралізування..... | 141 |
| СТРІЛЕЦЬ В. В. | |
| Освітні програми з психології у британських університетах..... | 142 |
| ЯБЛОНСЬКА Т. М. | |
| Питання професійної етики у підготовці майбутніх психологів..... | 144 |
| ЯШНИК С. В. | |
| Формування рефлексивної компетентності майбутніх психологів в умовах рефлексивного освітнього середовища..... | 145 |

НОВІТНІ ДОСЯГНЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ НАУКИ

ANTOCI Diana,

PhD in Psychology, associate professor,

Tiraspol State University

(Chisinau, Republic of Moldova)

MANIFESTATION OF VALUES THROUGH CONVICTIONS, ATTITUDES, BEHAVIORS

The manifestation of values through convictions, attitudes, behaviors is one of the fundamental properties of value and, therefore, gives us the opportunity to know better human being.

The construction of values is possible only in the social environment, the most important being the family and the educational institutions, which offer the education and develop the personality of the child from different perspectives. The learned behaviors, the attitudes formed, the acquired knowledge and the outlined beliefs constitute the foundation for value which, being placed at the top of the pyramid, guides from its height the constituent components of this pyramid and through the integrity of the given assembly constitutes the value orientation.

A value orientation can be manifested through several convictions, attitudes, behaviors and be in relation to other values. B. Voicu mentions that attitudes and behaviors can be the expression of more values. The attribution of the 'effect' manifestations to the 'cause' values is immediately imposed as a new difficulty in values studying. The solution is, as usual, the careful, consistent theoretical explanation, then validated by the analysis of empirical data [apud 2].

The values orientations with all the content guided by the values fall within the personality value system. Values guide convictions, attitudes and behaviors, which can numerically differentiate, are part of a complex universe and are in correlation and causal relationships.

Initial formation of values in human beings occurs by internalizing the behaviors manifested by other people in the social environment in the general plan. Behaviors are taken over, imitated, observed, internalized by children on the basis of approval or disapproval by the social environment, therefore internalized through the socialization process and then externalized in their daily lives giving another continuity. Initial formation of values in human beings occurs by internalizing the behaviors manifested by other people in the social environment in the general plan. Behaviors are taken over, imitated, observed, internalized by children on the basis of approval or disapproval by the social environment, therefore internalized through the socialization process and then externalized in their daily lives giving another continuity.

Socialization represents individual's effort to acquire the behaviors they observe in other people, to constitute the component part of the group and to be accepted, fulfilling the role granted and taken over, and occupying the status offered. Unlike internalization, socialization is a process that runs in the opposite direction, from the individual to the society. By internalizing these „normal” behaviors, the individual becomes a social being, respectively a moral being, as E. Durkheim calls it [apud 2].

If the externalized behaviors are accepted by the members of the social environment of which the subject is a part, their experimentation continues and is the basis for the development of convictions that are also formed based on the experiences and knowledge accumulated from childhood and throughout life, forming attitudes that correlate with convictions and manifests itself in various situations. Finally, these behaviors, attitudes, convictions lead to the gradual formation and development of values within personality. Shaping the values from the perspective of the verticality and laterality of their contents depends on the knowledge and experiences of personality. After values formation in personality structure, the action of hierarchy and influence on the externalization of convictions, attitudes and behaviors is already reversed: under the aegis of values, beliefs, attitudes, behaviors are manifested.

Thus, the way of forming values is a continuous process, starting from the externalization of already internalized behaviors, involving the cognitive sphere of the subject, after forming attitudes and beliefs through which the corresponding value takes shape and develops perpetually and interacts, inter-conditions with other values. This process refers to value orientation.

Thus, value orientation encompasses the set of convictions, attitudes, behaviors monitored by a value or number of interrelated values. Also unitary result of the correlation of the hierarchical values according to the preferences and current situations of the personality constitutes a system of values, which is constantly changing static for a certain period (relatively short) of the subject's life and a dynamic development for a longer period.

The action of values in human activity takes place in the reverse direction: values guide convictions, attitudes, behaviours and experiences are infused with the affective sphere of personality.

Literature

1. Andrei P. *Filosofia valorii*. Iași: Polirom, 1997. 240p.
2. Antoci D. *Educația prin valori și pentru valori: suport de curs*. Red. șt.: Botnari Valentina; Univ. de Stat din Tiraspol, Catedra Psihopedagogie și Educație Preșcolară. – Chișinău: S.n. Tipogr., „Pulsul Pieței”, 2018. 260p. ISBN 978-9975-3223-3-1.
3. *Perspectiva axiologică asupra educației în schimbare / aut..*: Vlad Pâslaru, Tatiana Callo, Nicolae Silistraru; coord. Maria Hadârcă. – Ch.: Print Caro, 2011. 180p.

ГУТЬКО Ольга Леонидовна,
*кандидат культурологии, Белорусский
государственный университет культуры и
искусств (г. Минск, Республика Беларусь)*

СТУДЕНЧЕСКАЯ МОЛОДЕЖЬ В НАЧАЛЕ XXI ВЕКА: ПРИОРИТЕТНЫЕ ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ

Стремление к самореализации интеллектуальных и творческих способностей – одна из основных ценностных ориентаций студенческой молодежи. Часто встречается мнение среди студентов, что значимые ценностные ориентации молодежи расходятся с общепринятыми нормами, отмечается явление двойных стандартов. К примеру, честность, доверие, порядочность определяются значимыми и в среде студенческой молодежи, и в доминирующей культуре. В свою очередь, во время сдачи сессии нравственные ориентиры игнорируются студентами, поскольку у них появляется более важная цель – успешно сдать зачеты и экзамены. Возникает необходимость в исследовании ценностных ориентации студенческой молодежи, их социальных взглядов и идеалов для формирования стратегии государственной молодежной политики, где учитываются риски социального поведения студенческой молодежи.

В начале 90-х годов среди молодежи наблюдалась «фактическая отстраненность от участия в деятельности существующих политических партий, общественно-политических союзов и объединений. Такое социальное поведение обосновывалось глубоким недоверием к политическим структурам, отсутствием возможности влияния на ситуацию. Недовольство в молодежной среде создавало потенциальную угрозу митингов против правительства – 75% студентов были согласны выступить за изменение государственной структуры. В начале 2000-х годов недоверие к властным структурам продолжало оставаться в молодежном мнении» [1, с.80].

Современные студенты XXI века не отрицают свою принадлежность к традициям культуры предыдущих поколений. Молодые люди сохраняют жизненную стратегию, ориентированную на настоящее – иждивенческие настроения и государственный протекционизм. Ярким примером этому служит то, что молодежь вынуждена выбирать

работу не по специальности или трудовую деятельность с высоким заработком без статуса специалиста с высшим образованием. На наш взгляд, в этом явлении преобладает негативное отношение молодых людей к получению высшего образования и потеря интереса к обучению.

Белорусское студенчество, как и весь социум, может сделать выбор из нескольких вариантов адаптации к общественным преобразованиям. При этом выбор будет зависеть не от общего мнения респондентов, но как мотив деятельности у каждого из них. Первый путь – это активно-инициативный тип приспособления к условиям быстро изменяющегося общества. Второй путь будет осуществлен в случае, если студенчество выберет жизненную стратегию, обращенную к настоящему или прошлому, придерживаясь иждивенческой позиции. Любые возможные варианты адаптации к общественным преобразованиям проходят крайне болезненно не только для студенческой молодежи, но и для всех представителей разных социальных страт общества.

Для подтверждения этих положений в 2008 году в Минске были опрошены студенты в анкетировании, проведенном автором в Белорусском национальном техническом университете (БНТУ) и Белорусском государственном университете культуры и искусств (БГУКИ). Анкеты были заполнены тридцатью четырьмя студентами – четыре из них учились в БГУКИ и остальные тридцать человек проходили обучение в БНТУ на архитектурном факультете. Сам факт, что студенты БНТУ более ответственно отнеслись к заполнению анкет, стал основанием думать, что у них сформирована стройная внутренняя система ценностей, мировоззрение. В то время как у студентов БГУКИ кафедры режиссуры обрядов и праздников мировоззренческая система оставалась лабильной – проявилась безответственность к заполнению анкеты.

В анкетировании приняли участие 19 девушек и 15 юношей. Средний возраст опрашиваемых студентов дневного отделения составил 20,5 лет и находился в рамках от 18 до 29 лет. Большая часть опрашиваемых студентов (23 человека) проходили обучение на третьем курсе. 4 студента обучались на первом курсе. 2 студента на пятом курсе. 3 студента проходили обучение на втором курсе и 2 студента обучались на четвертом курсе.

В анкетировании студенты указали, что четко представляют идеал человека, который своим талантом и способностями, трудолюбием и напористостью добивается успеха в жизни и получает мировую известность. Определенно, что представления об идеалах у молодежи будут различаться. Каждый из них выбирает неповторимый идеальный образ, значимый только для него. Идеал у респондентов воплотился в образах музыкального лидера или исполнителя (Чак Норрис, Дж. Хэтвилд, С. Сандовал), выдающегося композитора (П.И. Чайковский), актера и режиссера-педагога (К.С. Станиславский), архитекторов (А. Гауди, З. Хадид), художников (Л. да Винчи, С. Дали), политического деятеля в мировой истории (А. Гитлер, А. Македонский), вузовского преподавателя (ответ юноши) или отца (ответ девушки). Отметим, что в большинстве ответов идеал концентрируется в историческом прошлом.

Для более объективной систематизации ценностных ориентаций студенческой молодежи эффективно обратиться к деятельности студенческих объединений, которые создаются по инициативе молодежи и преподавателей, заинтересованных в качественной подготовке будущих молодых специалистов, успешно совмещающих теоретические знания и профессиональные умения и навыки. Эффективный и познавательный опыт их организации наблюдался в конце XX – начале XXI вв., когда успешно действовали студенческие объединения БАСА (Белорусская ассоциация студентов-архитекторов в Белорусском национальном техническом университете), «Этна» (этнографический клуб в Белорусском государственном университете культуры и искусств), «Studia Humanitatis» (научно-творческое объединение в Белорусском государственном университете культуры и искусств) и др. Их деятельность была хорошей базой для профессионального становления будущих специалистов в разных областях гуманитарных и технических сфер. К примеру, «БАСА и «Этна» направляли студентов для участия в реставрации Несвижского замка (1998 г.), консервации Кревского замка и сбора музейных экспонатов (2004 г.), ежегодно выступали

организаторами международных туристических слетов студентов на территории Беларуси” [2, с. 18]. Надо подчеркнуть, что деятельность студенческих объединений всегда стихийно организовывалась по инициативе студентов и профессорско-преподавательского состава вузов. Данное обстоятельство выступает сильной стороной этих проектов – студенты и преподаватели понимали и осознавали ценностные ориентации молодежи конкретных вузов, предлагали адаптированные проекты деятельности, которые были актуальны для профессионального роста студентов. Студенческие объединения, кроме, безусловно, выигрышной стороны индивидуального профессионального становления и расширения круга самосознания студентов-участников, повлияли на повышение качества научно-исследовательской деятельности студентов в выступлениях на научных конференциях, последующем обучении на второй ступени высшего образования и в аспирантуре. Деятельность студенческих объединений всегда формировалась по инициативе ее талантливых руководителей и сподвижников. Поэтому с ослаблением проявления внимания лидеров к выполняемой деятельности внутри объединения, активная работа студенческого объединения приостанавливалась. На этом основании мы предлагаем для поддержания инициативы преподавателей и студентов участвовать им в деятельности недолгосрочных (протяженностью не более 2-х лет), финансируемых государственной поддержкой проектах-грандах. Они будут подогревать интерес у студенческой молодежи и профессорско-преподавательского состава в организации деятельности студенческих объединений.

Результаты и выводы:

- предлагается создавать студенческие объединения внутри вузов по инициативе профессорско-преподавательского состава и студентов для формирования профессиональных компетенций в сфере будущей специальности. Молодежь с устойчивой мировоззренческой позицией критично воспринимает действительность, в большей степени, ориентируется на прошлое, характеризуется наличием богатого внутреннего мира, стройной системы ценностей. Студенты будут иметь возможность коммуницировать с представителями профессиональной сферы, ознакомиться с кругом профессиональных проблем, благодаря инициативе талантливых лидеров студенческих объединений;

- для формирования профессионального и личностного роста студенческой молодежи актуальны проекты-гранты, финансово обеспеченные государственной поддержкой, проводимые на конкурсной основе внутри каждого вуза. Организаторами подачи на грант для поддержки деятельности студенческих объединений могут выступать как инициативные студенты, так и профессорско-преподавательский состав. Практико-ориентированная деятельность студенческого объединения будет содействовать закреплению у студентов профессиональных знаний, умений и навыков, необходимых в сфере будущей специальности. Студенты, ориентированные на высокий и быстрый доход в трудовой деятельности, не имеют возможности трудоустройства по специальности. Чаще всего они рассчитывают на быстрый успех без преодоления преград и трудностей, придерживаясь иждивенческой жизненной позиции. Проекты-гранты для студенческих объединений станут перспективной возможностью повысить доход студентов и совершенствовать их профессиональные знания, умения и навыки в практико-ориентированной деятельности.

Литература

1. Гутько, О.Л. Студенческая субкультура Беларуси как отражение трансформации общества : дис-ция ... канд культурологии / О.Л. Гутько ; БГУКИ. – Минск, 2009. – 135 с.
2. Гуцько, В.Л. Студэнцкія аб’яднанні Мінска : гісторыя і асаблівасці развіцця / В.Л. Гуцько // Чалавек. Грамадства. Свет. – 2007. – № 4. – С. 14–19.

KOTTEZ Daniel Djane,
*student, National University of Life and
Environmental Sciences of Ukraine
(Akra, Ghana)
Research supervisor – I. AFANASENKO*

SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION MECHANISMS OF A FOREIGN STUDENT IN AGRARIAN INDUSTRY TO THE CONDITIONS OF PROFESSIONAL TRAINING

My name is Kottey Daniel Djane. I came to Ukraine in the year 2018, Kiev. My brother was in Ukraine already so me coming to Ukraine wasn't a difficult thing to decide. I studied Russian language in Kiev National University of life and environmental sciences of Ukraine in the preparatory faculty. I am studying agriculture «agronomy» in this university. My experience on socialization in Ukraine is amazing. Ukrainian people are very friendly but shy so one has to make the approach. What is surprising most is the fact that most of the people can't speak English nor understand making communication very tough and the few who speak English have a lot of grammatical errors.

There are a lot of benefits studying in Ukraine away from home. It makes me more responsible and independent. To live without parents guidance and not to mess up. It is a great life moulding process for me. Aside this professors and lectures give extra attention to students, kind of having a very close relationship and I find this very beautiful and interesting.

Getting my student visa took me approximately a month or so, but thanks to ma ever hard working mum whom I went to Senegal with to get it. The problems in acquiring the visa were very stressful. We had to move up and down to the Embassy almost every day of our trip. This was very tiring and difficult for us but all the same we had to endure in order to get the visa. However, Ghana doesn't have Ukraine embassy so we always had to travel to Nigeria or Senegal to get visa and this is one major problem we have.

Choosing National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine wasn't a problem at all since agricultural universities in Ukraine aren't that much. However I didn't try any other university but went straight to NULES of Ukraine since I had a brother offering the same course as that of mine.

A typical atmosphere in a Ukrainian university is a busy life. Everyone go about their daily obligations and what they are up to. Occasionally I see soccer team mates and I say hi or hello then life still goes on. I am studying in three languages, English, Russian and Ukrainian language, but most of my exams are in Ukrainian language [1]. I study the language more and practice with my group mates and friends as to gain more confidence in it. A lot of differences in student life culture between Ukraine and Ghana, in Ghana attendance or register are not regularly checked in the university but in Ukraine, it's checked daily from class to class and if you miss more than three from a subject you have to do rework and in the medical university, you pay before doing the rework.

The key challenge in Ukraine is the language barrier. Work and study in Ukraine is possible but very difficult. There are a lot of job opportunities but the pay is minimal whereas the pay is not encouraging. Living in Ukraine as a student is extremely comfortable but to live there and work with family is very tough in my opinion.

My sincerest advice to anyone seeking to explore educational opportunities in Ukraine should just go ahead, see it as only a challenge but you can. The people are very friendly, choose friends wisely and you will win at the end.

I chose special agronomist because, agriculture creates a lot of job opportunities without any limitations or restrictions or what so ever. It also gives you a wide range of opportunities to choose from. It's not all about you becoming only farmer as many people always say but rather entails much more than that. Also personally I really do love agriculture since secondary school because I like to work with plants and animals and other things related to agriculture. It gives me joy and pleasure

Agronomy is the science and technology of producing and using plants or food, fuel, fibre, and land reclamation. Agronomy has come to encompass work in the areas of plant genetics, plant physiology, meteorology, and soil science. It is the application of a combination of sciences like biology, chemistry, economics, ecology, earth science, and genetics. Agronomists of today are involved with many issues, including producing food, creating healthier food, managing the environmental impact of agriculture, and extracting energy from plants. Agronomists often specialise in areas such as crop rotation, irrigation and drainage, plant breeding, plant physiology, soil classification, soil fertility, weed control, and insect and pest control and others.

Agriculture plays a crucial role in the life of an economy. It is the backbone of our economic system. Agriculture not only provides food and raw material but also employment opportunities to a very large proportion of population: source of Livelihood; importance in International Trade; source of Raw Material; contribution to Foreign Exchange Resources; vast Employment Opportunities; overall Economic Development [2].

The main source livelihood of many people is agriculture. A lot of people directly rely on agriculture as a mean of living. This high percentage in agriculture is as a result of none development of non-agricultural activities to absorb the fast-growing population. However, most people in developed countries do not engage in agriculture [2].

Agricultural products like sugar, tea, rice, spices, tobacco, coffee etc. constitute the major items of exports of countries that rely on agriculture. If the development of the agricultural sector is steady and consistent, the supply of imports is reduced significantly while the demand for exports is increased considerably. Thus it is hugely beneficial for preserving the foreign exchequer; which can be allocated to import various machineries, necessary raw materials, and other infrastructural products; and this, in turn, helps the nations economy to develop and sustain its progress.

Agriculture has always been the leading producer of raw materials like jute, cotton, tobacco, sugar, edible non-edible oils, etc. that keep the traditional industries alive and kicking. Additionally; industries like fruit and vegetable processing, pulses milling, molasses making, rice husking, etc. are also dependent on agricultural processes as well to procure their source materials.

The nation's export trade depends largely on agricultural sector. For example, agricultural commodities such as jute, tobacco, spices, oilseeds, raw cotton, tea as well as coffee accounts for approximately 18 % of the entire value of exports of a country. This demonstrates that agriculture products also continue to be important source of earning a country foreign exchange [2].

Construction of irrigation schemes, drainage system as well as other such activities in the agricultural sector is important as it provides larger employment opportunities. Agriculture sector provides more employment opportunities to the labor force that reduce the high rate of unemployment in developing countries caused by the fast growing population.

Conclusion. So agriculture employs many people it contributes to economic development. As a result, the national income level as well as people's standard of living is improved. The fast rate of development in agriculture sector offers progressive outlook as well as increased motivation for development.

Hence, it aids to create good atmosphere for overall economic development of a country. Therefore, economic development relies on the agricultural growth rate.

Literature

1. Larysa A. Afanasenko. *Науковий вісник.: зб. наук. праць НУБіП України.* 2018. Випуск. 220. URL: <http://journals.nubip.edu.ua/index.php/Pedagogica/article/viewFile/6506/6388> (дата звернення: 07.09.2019).

2. The Importance of Agriculture. *Agriculture goods: people. Products. Knowledge.* URL: <http://agriculturegoods.com/the-importance-of-agriculture/> (дата звернення: 19.09.2019).

МАРЧЕНКО Ольга Игоревна,
доктор философских наук, профессор,
Санкт-Петербургский государственный
университет,
(г. Санкт-Петербург, Российская Федерация)

СТАНОВЛЕНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ЛИЧНОСТИ

Риторика как наука о закономерностях комплексного многоаспектного моделирования речевой деятельности вызвана к жизни многочисленными прикладными задачами. Речевая деятельность – совокупный результат физиологических, психических, умственных сил человека. Риторике интересуют цельная личность человека, находящаяся во взаимодействии с другими такими же личностями. Речевая деятельность всегда сопряжена с действиями подобных мне соратников, партнеров, оппонентов, а осознание цели (вернее, иерархии целей), средств и способов действия – это определение своей тактики по отношению к другому человеку.

Деятельность человека складывается из целенаправленных человеческих действий среди окружающих людей и совместно с ними. При всем своем разнообразии, при всех своих особенностях речевая деятельность не может рассматриваться риторикой, будучи изъятой из общественных отношений. Она определяется тем конкретным местом, которое данный индивид занимает внутри этой системы. Совместные действия субъектов тем эффективнее, чем выше степень духовного единства и взаимопонимания, достигнутая в ходе их диалога. Чрезвычайно велико значение ориентации слова на собеседника. Слово как двусторонний акт в равной степени определяется и тем, чье оно, и тем, для кого оно. «Говорящий выражает свои мысли не потому, что он произносит слова, а потому, что, произнося их, он осуществляет речевой акт: то есть знак означает то, что было выражено, не посредством произнесенных слов самих по себе и для самих себя, а посредством совершения речевого акта» [1, с. 367]. Формой проявления этических правил речевого поведения личности являются не только стиль, но и тональность общения. В речевом акте происходит объединение смысловой и звуковой субстанции.

Риторика – нормативная дисциплина, она налагает на выбор действия универсальные и частные ограничения. Человек стремится говорить так, как принято говорить на данную тему, с данным собеседником в данной ситуации, и для достижения желаемого результата старается делать это наилучшим образом. Действия и поступки производны от системы норм и ценностей. Человек, осваивая социокультурное пространство, превращает ценности в свои собственные убеждения посредством деятельности. Ценности характеризуют процесс деятельности содержательно. Ценностное суждение бескорыстно и нерационально. Оно получено на основе переживания, его можно только отвергнуть, но нельзя опровергнуть. Ценности обладают полимодальным характером; общечеловеческие, социальные, национальные, классовые, семейные, личностные, индивидуальные ценности представляют собой единство объективного и субъективного.

Процесс речевых отношений становится *человеческим* лишь в том случае, когда он опосредован *идеальными* продуктами культуры: нормами, ценностями, идеалом. Ценности и нормы риторики аккумулируют в себе высшие стимулы человеческого поведения, обладают побудительной действенной силой.

Высшие ценности духовной культуры – Истина, Добро, Красота, пронизывают все уровни и сферы человеческих взаимоотношений и объединяют основные сферы духовной культуры - науку, нравственность и искусство. Наука о нравственной искусной речи и есть риторика. Логос, Этос, Пафос являются фундаментальными категориями риторики и первейшими основаниями искусства Слова.

Литература

1. Соссюр, Ф. де. Курс общей лингвистики / Редакция Ш. Балли и А. Сеше; Пер с франц. А. Сухотина. Де Мауро Т. Биографические и критические заметки о Ф. де Соссюре; Примечания / Пер. с франц. С.В. Чистяковой. Под общ. ред. М.Э. Рут. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1999. – 432 с.

MÎSLIȚCHI Valentina,
associate Professor, PhD,
chair of Psycho-pedagogy and Preschool
Education, Tiraspol State University
(Chisinau, Republic of Moldova)

SCHOOL ADAPTATION: STRINGENT SCIENTIFIC CONCERNS

The problem of the pupils' school adaptation was the subject of the researches carried out in different fields: Philosophy, Physiology, Psychology, Pedagogy, Sociology, Psycho-pedagogy, etc.

In the field of Pedagogy, the researchers who have studied the process of school adaptation such as Crețu E., Cristea S., Moisin A., Păun E., Rudică T. argue that school adaptation involves the action of modifying, transforming, adjusting the child to meet the instructional-educational requirements and to be compatible and in accordance with the rules and regulations required by the school environment, for the successful acquisition of pupil's status

In the field of Psychology, the school adaptation is described by researchers J. Piaget, A. Adler, C.G. Jung, R. Doron, F. Parot, H. Pieron, N. Sillamy, Дубровина И.В., Гуткина Н.И., Овчарова Р.В, P. Popescu-Neveanu, P. Golu, M. Stoica, V. Negovan, who state that the school adaptation marks the necessary balance tendency between the processes of assimilation and accommodation, a tendency realized objectively at the level of the permanent interaction existing between the subject and the reality. Therefore, the adaptation results from the balancing of two processes: assimilation and accommodation. By assimilation, new environmental information is integrated into the existing cognitive structures, and by accommodation, structural changes occur according to the assimilated information. If one of the two processes is disproportionate to the other, if the necessary balancing is not achieved, then the adaptation is not ensured. In these circumstances, the maladaptation appears, which designates the opposite situation to the one presented above, respectively, the inability of the person to perform in a balanced way the processes of assimilation and accommodation.

The researchers Șchiopu U., Verza E., Golu P., Zlate M., Crețu E., Moisin A., Țărnă E., Puzur E., Donoga L. have important ideas, they described the particularities of the subjects adapted / maladapted to the educational environment.

In the context of making the process of pupils' school adaptation more efficient, it is necessary to pay attention to the problem of remedying the school maladjustment, an aspect treated by the researchers Дубровина И.В., Рогов Е.И., Макеева Т.Г., Истратова О., Vîrlan M., Savca L., Ștefanet D. etc, who highlight the principles and conditions for elaborating a remediation program.

In the field of Sociology, this problem was studied by the researchers Снегирева Т.В., Петровски А.В, Березин Б.Ф., Реан А., in the acceptance of whom the school adaptation process aims at the introduction, stabilization and efficiency of the pupil-pupil relationship, based on reciprocity and equality; optimization of the pupil-teacher relationship, regulated by the requirements that derive from the teacher and pupil's status.

In Russia, the problem of adaptation was studied by the researchers: Реан А., Седин Н., Сухарев А., Соловьев А. etc.

In Romania, the problem of adaptation finds its reflection in the works of the authors: Coaşan A., Vasilescu A., Creţu E., Avram E., Rudică T., Neacşu I., Negovan V. etc.

In the Republic of Moldova the researchers Botnari V., Moşanu-Şupac L., Mîsliţchi V., Coşcodan D., Rusu E., Liogchii N., Laşcu L. were concerned with identifying and implementing technologies that facilitate the adaptability of first-class children to the modern school environment; the authors Silistraru N., Țărnă E., Puzur E., Bucun N. investigated the problem of students adaptation to the educational environment in Higher Education.

The school adaptation expresses the quality and efficiency of achieving the concordance between the pupil's personality and the requirements of the educational environment from the educational institution.

The schooling adaptation implies the compatibility of the efforts, of the difficulties with the ability of each pupil as a human individual to solve the school tasks; it supposes the presence of the subject's ability to respond positively to the demands and requirements of the environment, being fully involved in assimilating the information about the respective environment, and subsequently in the optimal accommodation to the determined environmental conditions.

The school adaptation process is a non-linear process, which involves the plenary engagement and mobilization of the subject's entire adaptive mechanism in order to form a complex behavior, capable of planning, organizing, facilitating and implementing measures of adequacy and integration in a constantly changing environment.

From a psychological point of view, the school adaptation marks the tendency of necessary balance between the processes of assimilation and accommodation, a tendency realized objectively at the level of the permanent interaction existing between the subject and the reality.

From a pedagogical perspective, the school adaptation involves the action of modification, transformation, adjustment of the child to meet the educational requirements and to be compatible and in accordance with the norms and rules demanded by the educational environment, for the successful acquisition of the pupil's status.

In trying to establish the meaning of the adaptation notion, we notice that at present the term is assigned a plurality of meanings. This situation is due to the fact that the adaptation has a general meaning, this concept being used for an extended field of facts, each of them having different connotations. Given that the adaptation was approached unilaterally, predominantly and only from one point of view (psychological, pedagogical, medical or sociological), there took place a partial elucidation of its phenomenology, so that there was not yet constituted a multidimensional vision on it. At the same time, the diversity of interpretations given to the adaptation illustrates the multiple dimensions of this complex process.

Literature

1. Mîsliţchi V. School Adaptation: A Methodical Guide. Chisinau: Tiraspol State University, 2014. 330 p. ISBN 978-9975-76-139-0.

БЕРЕЗОВА Л.В.,

*доцент, Національний університет
біоресурсів і природокористування України,
(м. Київ, Україна)*

ФУНКЦІОНУВАННЯ РІВНІВ РЕАЛІЗАЦІЇ СТРАТЕГІЙ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ КОНСТРУКТИВНО-ТЕХНІЧНИХ ЗАДАЧ

Вивчаючи технічну діяльність, науковці відзначають її ефективність, розрізняють вікові особливості та індивідуальні відмінності проявів, відзначаючи при цьому, що рівень, на якому реалізується конструкторська діяльність, може бути різною.

Результати, отримані внаслідок аналізу процесу розв'язування конструктивно-технічних задач студентами, дають нам підстави говорити про рівень сформованості творчої технічної діяльності студентів, розвитку конструктивних дій, які спрямовані на розуміння задачі, формування задуму та її реалізацію. Виходячи зі специфіки запропонованих нами експериментальних задач та оцінюючи успішність розв'язування студентами трьох серій задач на обертання валів, ґрунтуючись на стратегіальну організацію творчої діяльності В.О. Моляко, аналізуючи процес розв'язування задач нами були розроблені основні рівні реалізації стратегій розв'язування конструктивно-технічних задач студентами, а саме низький, середній та високий, для кожного з яких характерна перевага тих чи інших мисленнєвих стратегій. Як свідчать дослідження В.О. Моляко, Т.М. Третьак процес розв'язування конструктивно-технічних задач здебільшого відбувається на основі відповідних стратегіальних дій, таких як аналогізування, комбінування та реконструювання, зокрема: структурна побудова за аналогією, структурна побудова шляхом перекомбінування, структурна побудова за контрастом, функціональні перетворення за аналогією, функціональні перетворення шляхом комбінування, функціональні перетворення за контрастом, комбіновані побудови і перетворення за аналогією, комбіновані побудови і перетворення шляхом комбінування, комбіновані побудови і перетворення за контрастом.

В процесі аналізу розв'язування конструктивно-технічних задач студентами нами було виокремлено три рівні реалізації стратегій розв'язування конструктивно-технічних задач: **алгоритмічний; умовно творчий; творчий.**

Алгоритмічний рівень реалізації стратегій розв'язування конструктивної задачі полягає у відтворюючому конструюванні, коли використовується готовий принцип чи конструкція без змін, тобто це побудова механізму на основі іншого механізму. В основі алгоритмічного рівня реалізації стратегії лежить використання конкретного пристрою як правило без зміни, або із найпростішими змінами, які не впливають на основні функції загально-структурної композиції. Це, як правило, найпростіша реалізація стратегії пошуку аналогу.

Умовно творчий рівень реалізації стратегій розв'язування конструктивної задачі полягає у створенні конструкції на основі вже відомої, але із внесенням певних змін. Які пов'язані із структурними та функціоналами перекомбінаціями, переорієнтування. В його основі не копіювання, не використання вже готового (відомого) пристрою, а використання відомого принципу дії в новій структурі чи використання нової структури для реалізації заданої функції.

Умовно творчий рівень конструювання пов'язаний зі створенням нової конструкції на основі вже відомої, проте з внесенням певних змін в структуру, взяту за основу конструкції.

Наприклад для відтворення необхідної функції пристрою, який потрібно побудувати згідно з умов задачі, досліджуваний використовує відому йому конструкцію (з автомобіля) переорієнтувавши (змінивши) при цьому певні елементи, для одержання ефективного розв'язку середній рівень реалізації стратегії здебільшого характеризується пошуком порівняно більш-менш віддалених аналогів структур та функцій, їх комбінуванні чи поєднанні, для створення шуканої конструкції.

Будь-яка конструкція, до складу якої входить невелика кількість елементів, це вже комбінація елементами, тому комбінування структурами та їх функціями властива для конструювання діяльність, властива процесу розв'язування конструктивно-технічних задач.

Творчий рівень реалізації стратегій розв'язування конструктивно-технічних задач зустрічається досить рідко та характеризується створенням певного винаходу, тобто притаманний винахідницькій діяльності. Цей рівень передбачає створення нової конструкції, пристрою тільки за рахунок уяви, фантазування.

Звісно, що уява та фантазування реалізуються на основі відомих структур та функцій об'єктів . але все це таким чином структурується в уяві досліджуваного, що в результаті відбувається створення оригінальної, раніше невідомої конструкції.

До цього рівня конструювання можна віднести і фантастичні повністю придумані (нереальні) винаходи.

Творчий рівень реалізації стратегій здебільшого характеризується складною комбінаторикою та реконструктивними діями за рахунок протиставлення та на основі значних перебудов (у порівнюваних структурах, у заданих умовах змінюються їх складові на протилежні, контрастні).

Творчий рівень реалізації стратегій розв'язування конструктивно-технічних задач студентами характеризується перетвореннями, які пов'язані із заміною структур чи функцій на протилежні, на ті, що суттєво відрізняються один від одного. Цей рівень базується на комбінації стратегій, які переплітаються і детермінуються провідним образом на основі структурно-функціонального аналізу.

БАБУРІНА Валерія Дамирівна,
магістрант,
БІЛОУС Наталія Вячеславівна,
доцент, Національний університет
біоресурсів і природокористування України
(м. Київ, Україна)

ПЕДАГОГІКА ПАРТНЕРСТВА ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ОСВІТИ МАЙБУТНЬОГО

Педагогіка партнерства – напрям педагогіки, що включає собою систему методів і прийомів виховання і навчання на засадах гуманізму та творчого підходу до розвитку особистості. Вона є одним із факторів взаємодії між учасниками освітнього процесу.

За для реалізації даної ідеї ведуть два шляхи:

1. Учитель віддає свою любов і турботу дітям.
2. Розподіл функцій між учасниками навчального процесу (вчитель та учень)

Завдання педагогів полягає у створенні сприятливого та турботливого середовища для учнів.

Нові тенденції у розвитку освіти [1] :

1. Діалогічність навчання;
2. Гуманістична спрямованість освіти.

Сутність педагогіки партнерства полягає в демократичному та гуманному ставленні до дитини, забезпеченні їй права на вибір, на власну гідність, на повагу, права бути такою, якою вона є, а не такою, якою хоче її бачити вчитель. Педагогіка партнерства бачить в учневі добровільного і зацікавленого соратника, однодумця, рівноправного учасника педагогічного процесу, турботливого і відповідального за його результати. [2]

Завдання педагогіки партнерства:

1. Залучення батьків до навчального процесу
2. Проведення діагностичних досліджень
3. Визначення партнерських відносин між вчителями та батьками учнів

Впроваджуючи принципи педагогіки партнерства, педагогу потрібно звернути увагу на:

1. Шкільне освітнє середовище
2. Переосмислення ролі вчителя
3. Ініціювати нові ідеї в організацію навчального процесу

Література

1. Болотіна О.В. Доповідь «Педагогіка партнерства» як один із факторів ефективної взаємодії учасників освітнього процесу.

2. Кравчинська Т. С. Доповідь «Педагогіка партнерства – основні ідеї, принципи та сутність»

БОГДАНОВСЬКИЙ Ігор Валерійович,
*доктор філософських наук, професор,
Університет державної фіскальної
служби України
(м. Ірпінь, Україна)*

ОСОБЛИВОСТІ СВІТОГЛЯДУ АДЕПТІВ НОВИХ РЕЛІГІЙ І КУЛЬТІВ

Протягом останніх півтора століть у світі виникли тисячі нових релігійних організацій, рухів і течій, що в науковому релігієзнавстві називаються по-різному – «нетрадиційні релігії», «нетрадиційні релігійні організації» «релігії Нового століття» («Н'ю ейдж»), «неокульти», «неорелігії», «Нові релігійні рухи», і т.п. Вони називаються «нетрадиційними» або «новими» тому, що за своїм віровченням, культовою практикою та формами релігійної організації суттєво відрізняються від «традиційних» релігій.

Систематичне дослідження нетрадиційних релігійних рухів почалося в США і країнах Західної Європи ще у 70-ті рр. ХХ ст. Феномен нових релігій привернув до себе увагу насамперед філософів, релігієзнавців, психологів, соціологів, теологів і публіцистів. Зокрема, розробкою цієї проблеми займалися такі відомі дослідники релігії як А.Баркер, Р.Беллі, Д.Белл, М.Еліаде, Ф.Зімбардо, Х.Кокс, Р.Ліфтон, Т.Роттакі та ін. На їх переконання, катастрофічна моральна криза суспільства тотального споживання припиниться лише тоді, коли кардинально зміниться свідомість і ціннісні орієнтації сучасної людини. А саме пропаганду такої кардинальної зміни свідомості і ціннісних орієнтацій згадані автори вважали відмітною особливістю нових релігійних рухів. Не залишились осторонь дослідження феномену неокультів і вітчизняні учені. Глибокий аналіз проблем, що стосуються формування нових релігій та їх еволюції, складних і суперечливих процесів їх взаємин з державою і суспільством міститься у роботах Є.Х.Балагушкіна, В.А.Белова, В.В.Гринька, І.Я.Кантерова, Є.В.Ліхтенштейна, С.А.Токарева, Є.Г.Філімонова та інших дослідників.

Насамперед дослідники відзначають, що релігійний нетрадиціоналізм генетично походить від релігійного традиціоналізму. Внаслідок цього, найбільш поширена класифікація нетрадиційних релігійних рухів будується на принципі їх співвіднесення з традиційними релігійними віруваннями. Тому виділяють неохристиянські, неоорієнталістські, неоязитницькі релігії і т.п. Проте віровчення нових культів виникають як переосмислення різних моментів не одного, а частіше одразу декількох релігійних віровчень та інших надбань з духовної спадщини людства, з яких, беруться до уваги лише ті моменти, які здаються їх засновникам істинними саме сьогодні. Таким чином саме еклектичне поєднання різних релігійних ідей породжує новий світогляд. Необхідно враховувати й ту обставину, що релігійна традиція є складовим елементом релігійної свідомості. Ще Е.Дюркгейм визначив релігію як «систему таких вірувань і обрядів, що об'єднують в одну моральну общину, яка зветься церквою, всіх тих, хто визнає ці вірування та обряди» [1, с. 36]. Відповідно, релігійна традиція готує індивіда до соціального життя, тренує слухняність, укріплює соціальну єдність. Інакше кажучи, через залучення до релігійної традиції індивід отримує готову світоглядну модель у вигляді вірувань і догматів, а також сталі поведінкові стереотипи.

Сутність релігійної традиції у цьому контексті можливо зрозуміти лише через виділення джерел її формування. Серед них провідну роль відіграє людський розум, в якому віддзеркалюються різноманітні аспекти природного і соціального буття. Водночас, взаємодіючи з іншими сферами духовного життя, релігія абсорбує художні, економічні, політичні, етичні, наукові й філософські образи та ідеї. Проте, в релігійних уявленнях картина світосприйняття відображає не лише об'єктивні зв'язки, що існують між явищами світу. Вона щедро доповнює їх образами фантазії.

Живильним середовищем для розповсюдження нових релігійних ідей стає буденний рівень світогляду, на якому свідомість являє собою сукупність фрагментарних та несистематизованих образів, уявлень, ілюзій, стереотипів, звичок, настроїв, почуттів, бажань, сподівань і переконань, які є безпосереднім віддзеркаленням умов буття людей. Безсистемні, хаотичні уявлення про Бога, різні міфи та марновірність, які існують на буденному рівні світогляду, в сприятливих соціальних умовах стають основою для виникнення і розвитку синкретичних релігійних ідей. Наприклад, мормонів відомий російський православний теолог О.Л.Дворкін визначає як «синкретичну неоязитницьку окультну секту з мілленаристським (хіліастичним) ухилом, яка активно займається прозелітизмом» [2, с. 91].

Релігійний світогляд задає абсолютні критерії для оцінки дійсності, додає нормам і цінностям характеру незмінного, трансцендентного Божественного буття. Віруюча людина відчуває, що вона спроможна вийти за межі звичного «профанного» світу. Вона переконана, що для неї відкривається можливість позбавлення від страждань, самотності і морального падіння. При цьому у світогляді віруючих виникає система символічних форм, а всі явища набувають сакрального значення. Крім того, релігійні люди вірять, що завдяки своїй вірі в Бога, вони зможуть стати вільними від примусової дії на них сил природи і соціуму. Вони прагнуть досягнути гармонії з цими силами, а іноді навіть намагаються керувати ними, беручи участь у культовій практиці своєї общини. Як правило, у прихильників нових релігій, особливо на початковому етапі, виникає відчуття ейфорії, творчого підйому, переконаність в своїй «богообраності» та правоті.

Варто мати на увазі ту обставину, що культова практика здатна знімати негативні емоції, витіснити із свідомості проблеми, що хвилювали людину раніше. Зокрема, використання в нових культурах різноманітних технік медитації дозволяє їх послідовникам сподіватися на можливість вирішення як особистих, так і соціальних проблем. Ефект впливу медитації на свідомість нагадує дію алкоголю чи наркотиків, оскільки супроводжується психологічним «відключенням» адептів від реальних проблем. Прихильники практики медитації зазначають, що їй дуже легко навчитися, вона може дати насолоду, забезпечити глибокий відпочинок і розслаблення, поліпшити ясність сприйняття й активізувати творчий розум («розширити свідомість»).

Отже, релігійний нетрадиціоналізм генетично походить з релігійного традиціоналізму. Внаслідок цього він теж виступає як спосіб адаптації людини до навколишнього середовища, а джерелом його формування слугує емоційно-психічний комплекс людини, тобто різні форми релігійного віддзеркалення природного і соціального буття. На нашу думку, світоглядною основою концепцій релігійного нетрадиціоналізму є буденний рівень релігійної свідомості. Роль релігійної ідеології у неокультурі є незначною, оскільки їх віровчення ще знаходиться на стадії формування. Також характерною рисою неокультів є високий ступінь емоційності віри, що доходить до екзальтації та обожнювання лідерів цих громад. Таким чином у свідомості адепта культу провідним стає той образ буття, який продукується його релігійною общиною.

Література

1. Дюркгейм Э. Элементарные формы религиозной жизни. Тотемистическая система в Австралии // Социология религии: классические подходы: Хрестоматия / сост. М.П. Гапочкин и Ю.А. Кимилева. – М. : Мир, 1994, - С. 35-69.
2. Дворкин А.Л. Сектоведение. Тоталитарные секты. Опыт систематического исследования. – 3-е изд., перераб. и доп. – Нижний Новгород: Изд-во Братства во имя кн. Александра Невского, 2003. - 813 с.

БРЕЯН Андрій Васильович,
студент, Національний університет
біоресурсів і природокористування України
(м. Київ, Україна)
Науковий керівник – Шамне А.В.

ЕКЗИСТЕНЦІЙНА СУТНІСТЬ СМИСЛОЖИТТЄВИХ КРИЗ ОСОБИСТОСТІ

Людина, безперечно, є неймовірно складним, неоднозначним та багатограним феноменом і вже через це постає невичерпним джерелом філософського та психологічного осмислення. Наш світ перебуває в транзитивному стані, який характеризує перехід від старого до нового. Цей стан відзначається наявністю кризових явищ, які охоплюють усі сфери людського буття. Проблему екзистенційних та смисложиттєвих переживань у психолого-педагогічній та філософській літературі часто пов'язують із проблемою формування індивідуального сенсу життя людини, його переоцінкою і переживання нею кризових ситуацій, з розвитком самосвідомості особистості.

Проблема смисложиттєвих, екзистенційних кризових станів та ситуацій, яка є предметом нашого дослідження, є надзвичайно важливою та значущою на сучасному етапі суспільного розвитку та тісно пов'язана з умовами суспільного життя, які дедалі більше ускладнюються. Вони ставлять перед людиною ситуацію вибору життєвої позиції, вимагають від особистості розкриття своїх можливостей та потенціалу, збереження цілісності свого внутрішнього світу і його вдосконалення у гармонії з собою, іншими людьми та життям в цілому.

У термінології екзистенціалістів глибинною екзистенціальною інформацією виступає знання про себе через розуміння, усвідомлення кінцевих даностей існування – смерті, безглуздості, самотності та свободи; прийняття чи неприйняття суб'єктом цієї інформації істотно впливає на "Я-концепцію" та ситуаційний аналіз себе.

В. Франкл (1990) вивчав проблему сенсу життя, необхідність його виявлення та здійснення, наслідки втрати (ноогенний невроз, екзистенційний вакуум). Він визначив екзистенційні цінності, здатні зробити життя людини осмисленим. За В. Франклом, мало знайти сенс життя, важливо здійснити його, не відкладаючи на потім і не втрачаючи можливостей, які передбачає ситуація (Чуйко, Гуляс & Колтунович, 2009).

Якщо в критичний момент людину починають мучити питання про сенс власного існування, на які вона не може дати задовільної відповіді, у неї виникає екзистенційна криза. Людина хоче вірити в те, що життя має цінність, і в той же час раптом розуміє, що людське існування не має ні заданого призначення, ні об'єктивного сенсу. Таке відкриття може викликати глибоку депресію або спричинити радикальні зміни в житті. Віктор Франкл стверджує, що "сенс – це те, що міститься в ситуації, що припускає питання і вимагає відповіді" (Ялом Ірвін 1980)

Віра в те, що сенс розшифрований, незмінно несе з собою відчуття контролю. Так само, як ми чинимо з випадковими стимулами і подіями і організуємо їх в нашому повсякденному житті, ми підходимо і до нашої екзистенціальної ситуації, яке має для нас певний сенс. Погляди на смисложиттєву кризу та її специфіку відомих зарубіжних (Ф. Е. Василюк, К. В. Карпинский, С. Мадді, В. Франкл, В. Э. Чудновский, І. Ялом та ін.) психологів дозволяють встановити зв'язок поняття екзистенційна та смисложиттєва криза. В. Франкл назвав її переживанням екзистенційного вакууму з відповідними наслідками, І. Ялом – кризою сенсу, або кризою безглуздості, С. Мадді – «малою смертю», чи екзистенційним неврозом, К. В. Карпінський використовує назву «смисложиттєва криза», під якою розуміє смислову кризу в розвитку особистості, що блокує, насамперед, смислову регуляцію і процеси смислотворення індивідуального життєвого шляху та визначає її основні прояви, причиною чого є проблеми з пошуком чи реалізацією сенсу життя особистості (Чуйко Г., 2019).

Смисложиттєва криза переживається людиною як тривалий, гострий внутрішній конфлікт між бажаним (життєво необхідним, надважливим для неї) та об'єктивно можливим.

При цьому людина, навіть уявляючи шлях досягнути бажаного, не завжди може ним скористатися, що змушує її прийняти все, як є, і намагатися справитися із ситуацією. У переживанні смисложиттєвої кризи неможливо відділити внутрішні та зовнішні її причини, оскільки вона завжди переживається на суб'єктивному рівні (Чуйко Г., 2019).

Перспективи дослідження полягають у визначенні умов подолання смисложиттєвої кризи особистості, мінімізації її негативних наслідків та перетворення її на можливість розвитку особистості, шляхом знаходження нового особистісного життєвого сенсу.

БРИЛЬ Марина Миколаївна,

кандидат психологічних наук,

Київський національний університет культури і

мистецтв, директор Державного науково-

методичного центру змісту культурно-

мистецької освіти (м. Київ, Україна)

РОЛЬ МОДИ У ФОРМУВАННІ ПОЗИТИВНОГО СТАВЛЕННЯ ДО СТАРОСТІ В СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Незважаючи на значну кількість інформації про феномени старості та людського віку, проблеми старіння людей ще недостатньо ґрунтовно осмислені в рамках соціально-філософського знання. У сучасному суспільстві роль літніх людей зазнає серйозної трансформації та набуває нових рис. Під тенденції змін підлаштовуються економіка, споживання, забезпечення. Мода в цьому значенні теж «реагує на час». Більш того вона не тільки пристосовується до змін, а транслює власний погляд і розуміння зазначених процесів, впливаючи на формування норм і цінностей, які люди включають у свої повсякденні практики.

Мода з часів свого зародження завжди була інструментом соціальної диференціації, і згодом стала не тільки символом статусу, а й об'єднала різні типи поведінки, виступаючи доступною для кожної людини формою самовираження. Вбудовуючись у контекст суспільства, вона створює візуальні репрезентації культури та просуває цінності сучасного їй часу.

Демографічна статистика свідчить про світову тенденцію щодо збільшення кількості літніх людей. Згідно даних ООН до 2030 р. населення Землі віком старіше за 60 років перевищить 1 млрд., а до 2050 р. ця кількість потроїться, і літні люди будуть складати 16% всього населення планети. Соціальні інститути починають по-новому усвідомлювати категорію старості, звільняючи її від негативних стереотипів сприйняття та акцентуючи увагу на можливостях для даного віку. Набуває широкого розповсюдження та застосування концепція «успішної старості», яка включає набори різноманітних соціальних форм поведінки, орієнтованих на активне та продуктивне життя в літньому віці.

Мода, як один із соціальних інститутів, чутливо реагує на сучасні тенденції конструювання нових образів старості, які надалі впливають на моделі поведінки людей. Змінюється безпосередньо як сам образ літньої людини, так і ставлення до неї. Якщо раніше людей 60-ти річного віку вважали особами похилого віку, то сьогодні їх вважають людьми повними життєвих сил. Тренд «зрілого споживача» не оминає уваги різних сфер. Експерти з маркетингу зрозуміли, що категорія споживача в літньому віці – ринок, що неспинно зростає, й дискримінація за віковою ознакою призводить до грошових втрат, зокрема через те, що на ринку не в повній мірі використовується потенціал такої вікової групи. Активно підтримали цю тенденцію модні бренди, хоча диспропорція між кількістю літніх людей у візуальній рекламі товарів та послуг (телевізійній, друкованій тощо) та їх реальною представленістю в суспільстві ще звертає на себе увагу. Бренди хочуть залишатися зі споживачем довгі роки, і сьогоднішні рекламні кампанії з бабусями в головній ролі орієнтовані не на покупців

пенсійного віку, а на споживача у віці 25-40 років. Торгові марки переконують молодого покупця, що в поважному віці він або вона зможе виглядати та відчувати себе так само прекрасно як Софі Лорен (85 років) або Річард Бренсон (69 років). Бренди транслюють, що секрет вічної молодості криється саме в їх товарах і філософії, яка за ними стоїть.

Незважаючи на існування у свідомості суспільства негативних стереотипів щодо старості, її статус під впливом культурного і соціального контекстів продовжує трансформуватися. Зміна ставлення до літнього покоління відбувається за рахунок акцентування уваги на можливостях і перевагах цього періоду життя. Сьогодні величезний відсоток людей за 50 років і старше не приймає на себе роль громадян «пенсійного віку» в колишньому розумінні цього слова – вони виглядають, відчують і поведуться набагато «молодше», ніж їхні колишні бабусі та дідусі. В рамках переосмислення літнього віку в позитивному ключі, ряд дослідників виділяють два етапи в процесі старіння: стадії «третього віку» і «четвертого віку», що обумовлено збільшенням тривалості старості значним зростанням групи дуже літніх людей (тих, кому за 80 років) у багатьох країнах. Активне довголіття виступає універсальним способом повноцінного життя, який дозволяє «досягати щастя» і в старості.

Мода вбудована в контекст суспільства, тому в процесі просування власних товарів і цінностей, вона створює візуальні репрезентації культури. Спосіб життя людей різного віку диктує свої вимоги для модної індустрії. У процесі формування нового відношення до старості агенти моди інтегрують у власну діяльність способи висвітлення і привернення уваги до її проблем. Мода, яка раніше була схильна включати в свій дискурс тільки молодість, юність і красу, тепер розширює свої кордони, активно звертаючи увагу на літніх людей. Конструювання модних образів літніх людей підтримує концепцію «успішної старості»: літня людина залучена в соціальне життя, демонструє переваги, можливості і здібності свого віку, не зациклюючись на обмеженнях. Перехід від негативних і обмежуючих літню людину норм і цінностей до більш ліберальних усі частіше спостерігається в об'єктах візуальної культури модної індустрії. Виробники косметики, одягу, аксесуарів активно використовують образи літніх людей як персонажів у своїх рекламних кампаніях, щоб привернути увагу споживачів і викликати в них позитивні емоції, а також демонструючи соціальний меседж, що справжня мода «не має кордонів» – молоді роки проходять швидко, а в краси і стилю термін придатності значно більше. Один з ключових принципів такої реклами полягає в тому, щоб показати споживачу картинку, з якою йому захотілося б себе ідентифікувати. Тому мода реагує на приховане бажання людини бачити бадьорих, красивих і успішних людей похилого віку і приміряти цей образ на майбутніх себе, а також формує позитивне ставлення оточуючих до образів літньої людини.

Отже, мода є знаковою системою, яка вбирає в себе смисли і норми, що відповідають сучасному порядку суспільства й вивчення тенденцій, які презентуються в моді, може дати більш глибоке розуміння соціальних феноменів.

ВАРГАТЮК Сергій Вадимович,
*кандидат історичних наук, доцент,
Національний університет біоресурсів і
природокористування України (м. Київ, Україна)*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОПЕРАЦІЇ ЯК ЗАСІБ ВЕДЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ ВІЙНИ

Актуальність національної безпеки у інформаційній сфері, підтверджує прийняття Верховною Радою України Закону «Про основи національної безпеки України» [1, с. 351].

Вплив на функціонування інформаційних систем з метою виводу їх із ладу, поширення в них інформації для прийняття рішень, які б відповідали інтересам того, хто здійснює

підготовку такої інформації тощо, прийнято визначати терміном - інформаційно-психологічної війна

Інформаційно-психологічна війна може бути визначена як сукупність різноманітних форм, методів і засобів впливу на людей з метою зміни у бажаному напрямку їх психологічних характеристик (поглядів, думок, ціннісних орієнтацій, настроїв, мотивів, установок, стереотипів поведінки), а також групових норм, масових настроїв і громадської свідомості в цілому. В деяких джерелах ці дії визначають також терміном інформаційне протиборство.

На державному рівні метою інформаційного протиборства в широкому розумінні цього слова є послаблення позицій конкуруючих держав за рахунок інформаційного впливу на політичну, дипломатичну, економічну та інші сфери діяльності країни [2, 223 с.] .

До них можна віднести створення чи підтримку існуючих опозиційних партій та рухів з метою тиску на керівництво держави.

Інформаційні операції на державному рівні також можуть вирішувати завдання захисту національних інтересів, попередження міжнародних конфліктів, недопущення провокаційних та терористичних акцій, а також забезпечення безпеки національних інформаційних ресурсів [3, 117 с.] .

На військовому рівні інформаційні операції являють собою комплекс заходів, які проводяться у масштабах збройних сил, їх видів, і є складовою частиною воєнної кампанії. Вони спрямовані на досягнення інформаційної переваги над противником (у першу чергу – у управлінні військами) та на захист своїх систем управління.

Зміст психологічного впливу реалізується шляхом проведення психологічних операцій. Психологічна операція – головний елемент інформаційної війни. Її проведення передбачає використання на практиці в умовах збройної боротьби складної сукупності узгоджених дій видів, форм, способів і прийомів інформаційно-психологічного впливу.

Зазвичай при правильному плануванні психологічні операції проводяться перед застосуванням воєнної сили, а потім супроводжують чи доповнюють її використання. Вони здійснюються в рамках державної політики, а їх військова і прикладна сторони узгоджуються і координуються з діяльністю відповідних державних закладів [4, р. 175] .

У залежності від мети, характеру, масштабу та змісту завдань, які вирішуються, психологічні операції підрозділяються за своїм рівнем на стратегічні, оперативні і тактичні, за часом проведення – на ті, які проводяться у мирний час (загрозливий) період, у воєнний час і в ході миротворчих операцій.

Крім того, за спрямуванням психологічні операції діляться на:

- психологічна операція для введення противника в оману;
- психологічна операція проти цивільного населення противника;
- психологічна операція на підтримку бойових дій;
- психологічна операція з сприяння опозиційним силам та дисидентським рухам;
- психологічна операція для здійснення культурної експансії і диверсій,
- консолідуючі психологічні операції;
- психологічна операція в ході миротворчих операцій [5, р.63] .

Отже, стратегічні психологічні операції мають глобальний характер і здійснюються протягом тривалого часу (від місяця до кількох років). Ці операції зазвичай мають яскраво виражений політичний характер, і, як правило, являють собою інформаційно-пропагандистські кампанії, об'єктом яких може бути навіть уся світова спільнота, включаючи й населення власної країни. Психологічні операції стали невід'ємною частиною воєнного мистецтва. Великий досвід, нагромаджений спеціалістами у цій галузі, знаходить своє практичне застосування в ході підготовки та ведення збройних конфліктів різної інтенсивності, що дозволяє підвищувати ефективність силового впливу при вирішенні як міжнародних, так і внутрішніх проблем.

Література

1. Вісник Верховної Ради України, 2003 № 39, с. 351.

2. Расторгуев С. П. Информационная война. - Гаспра.: Радио и связь, 1998. - 223 с.
3. Томпсон К. Программные средства защиты информации. Г., 1993. 117с.
4. Thomas P. Rona, "Weapon Systems and Information War", Boeing Aerospace Co., Seattle, WA, 1976, p. 175.
5. Joint Pub 3-13.1 "Command and Control Warfare", DOD US, February 1996, p.63

ВАСИЛЬКІВСЬКИЙ Ілля Павлович,
аспірант, Національний університет
біоресурсів і природокористування України
(м. Київ, Україна)

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИХОВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ УЧНІВ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Розуміння та управління емоціями для встановлення і досягнення позитивних цілей, співпереживання (емпатія), встановлення і підтримання позитивних стосунків та прийняття відповідальних рішень – необхідні якості сучасної особистості, які уособлюють емоційний інтелект як психоструктуру особистості. В освіті XXI століття є розуміння необхідності інституційного емоційного виховання, що є необхідною передумовою емоційної розумності здобувачів освіти. Сьогодні школи у всьому світі розуміють, що освіта – це не лише формальні знання. Завдяки емоційному навчанню учні набувають знань, вмінь, навичок, цінностей та ставлень для розвитку емоційного інтелекту. Більше того, здібність учнів добре вчитися залежить не лише від самої організації навчання, але й також від шкільного клімату, приналежності до колективу, позитивних стосунків між викладачами та учнями, вміння поставити навчальні цілі тощо. Дослідження нейропсихології демонструють, що емоції та пізнання нерозривно пов'язані. Тому виховання емоційного інтелекту учнів в закладах середньої освіти є актуальним питаннями сучасної освіти, зокрема української системи освіти, яка змінюється через дію реформи «Нова українська школа».

Шляхи розвитку емоційного інтелекту в освіті та вплив соціально-емоційного навчання досліджували закордонні дослідники: D. Goleman, J. Gottman, J. DeClaire, M. Elias, M. Gordon, H. Arnold, J. Durlak, R. Weissberg, A. Dymnicki, R. Taylor, K. Schellinger, J. Payton, N. Wang, S. Wilhite, J. Wyatt, T. Young, G. Bloemker, E. Wilhite, N. Humphrey, A. Lendrum, M. Wigelsworth та ін. Можливість розвитку соціальних та емоційних навичок, емоційного інтелекту через організоване навчання досліджували вітчизняні науковці: Е. Носенко, І. Андрєєва, Д. Люсін, М. Манойлова, Т. Воронцова, В. Пономаренко та ін.

Існують різні тлумачення сутності понять «умова» та «педагогічні умови». Зокрема, філософський словник визначає поняття «умова» як категорія, що виражає відношення предмета до явищ, які його оточують, без яких він існувати не може. Отже, це ті явища, які детермінують предмет. Дослідники Н. Посталюк, Т. Шамова, А. Найн вважають, що педагогічні умови – педагогічні обставини, які сприяють (протидіють) прояву педагогічних закономірностей; чинники успіху під час педагогічного процесу; сукупність об'єктивних можливостей педагогічної методики, які забезпечують успішне досягнення педагогічних цілей. Тому, на нашу думку, педагогічні умови виховання емоційного інтелекту – це спеціально організовані необхідні обставини виховного впливу, які сприяють та обумовлюють формування парціальних структурних компонентів емоційного інтелекту учнів.

До педагогічних умов, які забезпечують емоційне виховання, N. Humphrey, A. Lendrum, M. Wigelsworth відносять: побудову шкільної культури (етосу), який забезпечує клімат для просування соціальних та емоційних навичок; «волю і майстерність» адміністрації та педагогічних працівників для реалізації освітніх програм.

J. Gottman, J. DeClaire однією із найважливіших педагогічних умов емоційного виховання називають дотримання стилю та стратегій емоційного виховання. Зокрема, через правильно «вибудувану» емпатію та подальшу допомогу учню/учениці. Для емоційного виховання учнів у школах D. Goleman наводить два важливі аспекти: перший – вчителям необхідно «вийшли за рамки» звичної для своєї професії місії; друга – вчитель сам по собі є носієм емоційної компетентності або некомпетентності та екстраполює її на свої учнів через власну поведінку. Тобто школам необхідно розширити своє бачення щодо освітніх цілей та ролі освіти, яка повинна готувати до життя учнів та учениць. Науковець наводить наступні педагогічні умови для оптимального впровадження програм емоційного виховання: реалізацію програми необхідно починати рано у відповідності до віку дітей; здійснювати програму протягом всього періоду навчання в школі за підтримки всіх зацікавлених осіб в школі, сім'ях дітей та громади; підготовка вчителів для впровадження даних програм та ціннісне прийняття всіма сторонами її необхідності в освіті дітей.

Зокрема Т. Воронцова, В. Пономаренко в своїй програмі «Вчимося жити разом» для викладання предмету «Основи здоров'я» наводять наступні умови: програми необхідно включати до плану виховної роботи; спеціальна підготовка педагогів до даних програм; використання інтерактивних методів та проведення занять у формі уроку-тренінгу.

В Університеті Еморі (Атланта, США) науковці розробили програму для тренування в дітей уваги, співчуття й турботи, етичної замученості – соціально-емоційне й етичне навчання (СЕЕН). Програма та її структура базується на доказових результатах роботи СЕН (соціально-емоційного навчання). Розробники СЕЕН наголошують на наступній педагогічній умові для успішної реалізації програми. Щоб учнівство могло засвоювати компетенції СЕЕН у навчальному середовищі, співпереживання мусить стати усвідомленою позицією шкіл, які запроваджують соціально-емоційне й етичне навчання. Коли співпереживання є загальноприйнятою цінністю шкільної громади, це допомагає учителю виховувати цю якість і серед учнівства. Якщо школа приєдналася до програми СЕЕН, але слабо демонструє її цінності, компетенції й принципи через поведінку вчительства та керівництва, а також через організацію шкільних структур, то учні й учениці помітять цю невідповідність. Вона може ускладнити сприйняття й засвоєння учнівством навчального матеріалу. Тому норми, цілі, цінності та механізми взаємодії, на яких базуються шкільні взаємини, формують також атмосферу в школі, яка ї є однією із ключових педагогічних умов виховання емоційного інтелекту учнів в закладах середньої освіти.

ГЕЙКО Світлана Миколаївна,
кандидат філософських наук, доцент,
ЛАУТА Олена Дмитрівна,
кандидат філософських наук, доцент,
ЗАГРЕБЕЛЬНА Світлана Сергіївна,
студентка, Національний університет
біоресурсів і природокористування України
(м. Київ, Україна)

РОЛЬ УЯВИ У ФОРМУВАННІ КОГНІТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ: ФІЛОСОФСЬКИЙ АСПЕКТ

До недавнього часу питанням про роль уяви в філософському пізнанні, – як і питанню про роль уяви в науковому пізнанні взагалі, – належної уваги в соціальній філософії, філософії науки не приділялося. З одного боку, значимість ролі уяви в пізнанні для більшості філософів представлялася настільки само собою зрозумілою, що про це не варто було роздумувати. З іншого боку, поняття «уява», в рамках сформованої в середині ХХ століття парадигми, виявлялося дуже багатозначним. Уява дослідника відіграє фундаментальну роль у

його роботі. Дослідницька, творча, активність історика не є просто відображенням, реєстрацією даних. Уява відіграє фундаментальну роль у процедурах обробки даних та в процедурах пояснення та передбачення. Без уяви не можна поставити себе на місце учасників аналізованих подій, дати їм оцінку. Таким чином, з'ясувати роль уяви в історичному пізнанні є актуальною проблемою сучасної філософії, історії.

Багато методологічних проблем, над якими зараз б'ється історична наука, давно вирішені у філософії. Ще І. Кант виділяв три рівні пізнання: рівень чуттєвого сприйняття, рівень раціонального і рівень трансцендентального розуму. Питання про взаємовідносини цих сторін в історичному дослідженні хвилювало багатьох класичних філософів, зокрема, Шеллінга і Гегеля. Вони, кожен по-своєму, розглядали взаємовідношення мистецтва і науки, як моментів, ступенів єдиного процесу пізнання. Шеллінг головним критерієм істини вважав геній уяви, який стає суддею над наукою. Гегель ж, навпаки, бачив «геній уяви» лише як момент для осягнення абсолютної ідеї. Після того, як цей етап був досягнутий, уява і зовсім могла бути відкинута. Єдиним і головним інструментом пізнання виявлялася логіка. Ми знаємо, що подальша історія не підтвердила таке припущення.

Гегель був правий, стверджуючи внутрішню єдність уяви і логіки, категорії прекрасного й істини. Бо якщо це не так, то втрачається можливість наукової оцінки мистецтва, і все надається на особистий смак кожного. З іншого боку, нам загрожує положення буриданова віслюка: дослідник не знає, що йому вибрати і приречений вічно розриватися між особистим смаком і жорстким догматизмом. Пом'якшення крайнощів теж не допоможе – компроміс тільки загострить проблему, відкривши дорогу безпринципності в науці й несмаку в мистецтві. Як же дослідник може осягнути історичну істину? Для відповіді на поставлене питання необхідно простежити розвиток здатності пізнання у окремого індивіда. Адже, як відомо, онтогенез в знятому вигляді повторює філогенез.

Уява є основою творчості в будь-якому віці. Радянський психолог Л.С. Виготський свого часу вирішував проблему виникнення творчих здібностей у дитини. Він розглядав творчість як необхідний двигун розвитку дитини. Психологи розрізняють продуктивну і репродуктивну діяльність. У формуванні першої бере участь пам'ять і комбінуюча функція. Творчу діяльність на основі комбінуючої здатності мозку психологія називає уявою. Не будь цієї властивості, людина не могла б створити нічого нового. Адже перш ніж щось здійснити фактично, його потрібно спочатку уявити. Така творча здатність розвивається разом з розвитком загальнолюдської культури, яка в свою чергу є результатом творчої діяльності. У цьому випадку уява стає дійсністю, чи то є технічні рішення або художні творіння. Діючи з цими, вже людськими речами, людське мислення переробляє їх і знову перетворює на продукти уяви. При цьому з'являються нові, досі не звідані знання та почуття. Старий етап завершується і починається новий. Коло замикається, але вже на більш високому рівні. Чим багатше, різноманітніше матеріальна база людської діяльності, тим більше образів і зав'язків здатний скомбінувати мозок того, хто в неї включений, тим багатше його уяву.

Люди, які читають художні історичні книги, без особливих зусиль уявляють образи, описані там словами. Причому, ті речі і образи, які людина ніколи раніше не бачив. Це продукт дії фантазії та уяви, але заснованої на чужому – громадському досвіді. Подібні речі дуже розвивають уяву, чинне тепер не довільно, а в рамках, окреслених чужим досвідом. Тому результат дії почуття, яке засноване на історичному досвіді, завжди буде збігатися з дійсністю, при цьому діючи за необхідності, тобто вільно. Така форма зв'язку уяви й дійсності заснована на уявленні, яке викликане словом. Вона потрібна для розвитку людини, оскільки дає доступ до величезного досвіду всього людства, а це необхідний крок для включення індивіда в суспільну історичну практику.

Тільки в процесі предметно-практичного дослідження миру наука виводить необхідні поняття, що розкривають логіку історії. Історія сама по собі не містить моралі. Вона така, якою вона є, та не несе ніяких оціночних суджень. Славною або ганебною її бачить тільки людина, що вступила з нею в безпосередній контакт шляхом дослідження певних подій. У процесі цього дослідник засвоює «чисту» форму подій і процесів. Це означає, що він виділяє

«подію саму по собі» з нескінченного переплетіння зв'язків, в якому вона існує в історії – розкодує її, і, тим самим пізнає історію «саму по собі». Тут і виникають як форми мислення, так і почуття, в тому числі і почуття прекрасного. Пізнаючи допомогою предметно-практичної діяльності «чисті» форми фактів, їх суть, історики пізнають «правильний» рух подій, тобто логіку їх взаємоперетворення. А це дозволяє схоплювати їх доцільність, і вже потім давати оціночні судження. Звичайно, проходили століття історіографічної практики, перш, ніж історія оголила свою доцільність, альтернативний підхід до досягнення якої запропонував Х. Уайт.

ГУД Ганна Олександрівна,
викладач Барського гуманітарно-педагогічного коледжу імені Михайла Грушевського (м. Бар, Україна)

ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ТИПІВ НЕГАТИВНИХ ПЕРЕЖИВАНЬ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Негативні переживання є частими супутниками молодших школярів. Для вивчення прояву таких переживань було проведено дослідження, спрямоване на аналіз саме особистісно-орієнтованих конструктів досліджуваних й виявлення критерії та показників негативних переживань у молодшому шкільному віці: ідентифікація із «образом Я», особливості фізіологічного опору стресу, сформованість ціннісного ставлення до себе, до інших учасників взаємодії, до світу загалом.

За результатами діагностики було обрано такі негативні переживання молодших школярів, як: особистісна тривожність; загальна тривожність у школі; переживання соціального стресу; фрустрація потреби в досягненні успіху; страх самовираження; страх ситуації перевірки знань; страх не відповідати очікуванням оточуючих; низький фізіологічний опір стресу; проблеми та страхи у відносинах з учителями; напруженість емоційних проявів; егоцентризм; прагнення до домашнього захисту; почуття сімейної спільності; залежність; невпевненість; скритність; прагнення до самотності; агресія; прагнення до лідерства. Завдяки процедурі факторізації даних було виокремлено шість головних факторів, що спричиняють негативні переживання в молодшому шкільному віці: особистісна тривожність; загальна тривожність у школі; переживання соціального стресу; фрустрація потреби в досягненні успіху; страх самовираження; страх ситуації перевірки знань. Отримані результати та їх аналіз дали можливість виокремити психологічні типи, пов'язані із негативними переживаннями учнів з певними емоційними реакціями на відповідні ситуації шкільного життя.

Емоційно-тривожний психологічний тип характеризується проявами негативного переживання ситуативної або особистісної тривоги, низьким рівнем академічної успішності та бажанням навчатися, низьким рівнем задоволення власними академічними успіхами й результатами навчальної діяльності, а також низьким рівнем задоволення міжособистісними взаємовідносинами в школі. Також під час переходу до підліткового віку у осіб даного психологічного типу характерною є тенденція щодо зниження рівню фізіологічної протидії стресу, зниження рівню особистісної та ситуативної тривожності, підвищення рівню задоволення взаємовідносинами із однокласниками.

Емоційно-схвильований психологічний тип, для якого характерними є: особистісна тривожність, середній рівень ситуативної тривоги, переживання соціального стресу, бажання навчатися, середній рівень задоволення результатами навчальної діяльності, задоволення взаємовідносинами з однокласниками й дорослими у школі. Проте мотивація до навчання у представників цього психологічного типу виявляє тенденцію до поступового зниження, а задоволення взаємовідносинами з однокласниками, навпаки, виявляє тенденцію щодо підвищення.

Учням емоційно-нейтрального психологічного типу властиві низький рівень ситуативної та особистісної тривожності, низький рівень мотивації навчання, задоволення взаємовідносинами з оточуючими. Проте, ситуативна тривожність пов'язана із залученням у життя школи підвищується, характерною є фрустрація потреби у досягненні успіху, переживання страху самовираження й поступове зниження рівню зацікавленості взаємовідносинами із однокласниками та батьками.

Суттєвими особливостями емоційно-сприятливого психологічного типу є: низький рівень ситуативної та особистісної тривожності, переживання страху не відповідає очікуванням оточуючих, високий рівень мотивації навчання, високий рівень задоволеності результатами навчальної діяльності й взаємовідносинами у школі. Втім виявлено тенденцію щодо підвищення рівню ситуативної тривоги, зниження рівню мотивації до навчання, зниження рівню задоволеності взаємостосунками із однокласниками та вчителями.

Таким чином було розширено змістову характеристику поняття «негативні переживання», а також показано їх динаміку за віком, статтю та статевою приналежністю. Зокрема, виявлено, що в групі учнів перших класів переважають особи з емоційно-тривожним та емоційно-схвильованим психологічними типами. Суттєвими характеристиками є коливання від низького до середнього рівнів ситуативної та особистісної тривожності, а також від низького до середнього рівнів мотивації навчальної діяльності й ставленням до взаємовідносин в класі. У групі учнів других класів домінує емоційно-схвильований психологічний тип. Провідними властивостями цього типу є особистісна тривожність, переважання ситуативної тривоги, переживання соціального стресу, мотивація щодо навчання, задоволенням результативністю академічною успішністю й взаємовідносинами з однокласниками й вчителями.

Для учнів третіх класів характерним є емоційно-нейтральний психологічний тип, що вирізняється низьким рівнем ситуативної та особистісної тривожності, низьким рівнем мотивації навчання, задоволенням взаємовідносинами з оточуючими. У групі досліджуваних четвертих класів провідним є емоційно-нейтральний психологічний тип, окрім цього, доволі активно має прояв емоційно-сприятливий психологічний тип, котрий характеризується низьким рівнем ситуативної та особистісної тривожності, переживанням страху не відповідає очікуванням оточуючих, високим рівнем мотивації навчання, високим рівнем задоволеності академічною результативністю й взаємовідносинами у школі.

Отже, на основі проведеного нами пілотного дослідження можемо зробити висновок про переважання в молодших школярів переживань емоційно-схвильованого типу.

ЗЕЛІНСЬКА Олександра Андріївна,
*асистент педагога Кременецької
загальноосвітньої школи I-III ступенів № 1 імені
Галини Гордасевич (м. Кременець, Україна)*

ЧИННИКИ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ПЕДАГОГА В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ

Проблема психологічного благополуччя педагога в умовах поширення інклюзії набуває особливого значення. З одного боку, законодавчо не обмежується спектр педагогів, котрі мають чи не мають права працювати з дітьми з особливими потребами, з іншого боку, в будь-який час до будь-якої школи може прийти така дитина, маючи право на інклюзивне навчання. Як слушно зазначає Є. Клопота, інклюзивне навчання в Україні пов'язане з низкою труднощів: це і професійна невідповідність багатьох учителів до взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами, непристосованість приміщень і матеріально-технічної бази багатьох шкіл, недостатнє їх фінансування, академічна переобтяженість навчальних програм, які й діти без особливих освітніх потреб не завжди достатньо успішно засвоюють, часте негативне ставлення батьків інших дітей класу та ін. {1}.

Отже, педагог у зв'язку з різними причинами – соціального чи особистісного характеру, може бути не готовий до відповідної взаємодії або ставитися до неї негативно, із тривожністю. Як наслідок, між іншим, виникає загроза погіршення не тільки загального соціально-психологічного клімату класу, а й індивідуального стану, емоційного самопочуття вчителя.

На думку О. Г. Коваленко, два існуючі основні підходи до розуміння психологічного благополуччя мають свої корені ще в античній філософії та пов'язані з осмисленням феномену щастя. Перший – гедоністичний (Арістип), щастя трактує як миттєве задоволення і відсутність страждань, що виступає безпосередньою метою життя; другий – евдемоністичний (Арістотель), опонує гедонізму, розглядаючи дійсне щастя у прагненні до цілісного блага і постійного вдосконалення {2}. Якщо розглядати проблему інклюзії, то психологічне благополуччя педагога в ідеалі повинне бути пов'язане із другим підходом. І тут окреслюються основні складові самореалізованої особистості, прописані гуманістичною психологією: яскравіше та чіткіше сприйняття реальності, спонтанність, орієнтування на вирішення проблеми, незалежність у мисленні, щира доброта, благородство і повага, почуття гумору, культурна відкритість, усвідомлення власної недосконалості {4}. Очевидно, що в умовах інклюзії всі ці якості є необхідними з особливою гостротою.

По-перше, дуже часто спрацьовує настановлення на те, що інклюзивне навчання – це навчання дітей переважно з тяжкими розладами й захворюваннями. Насправді це не зовсім так. До інклюзивної освіти, окрім власне дітей «інвалідів», також можуть залучатися діти із сімей переселенців і біженців, діти з особливими мовними потребами (наприклад, з іншого етнічного середовища) або навіть ті, котрі прискорено опановують зміст певних навчальних предметів. Отже, перша складова підтримки психологічного благополуччя педагогів в умовах інклюзії – спростування стереотипу про начебто «важковиховуваність» усіх без винятку дітей з особливими освітніми потребами.

По-друге, педагог повинен побачити чимало реальних або потенційних «плюсів» від інклюзії у своєму класі та у школі назагал. Так, за належного фінансування потенційно може покращитися матеріально-технічна база; також створюються додаткові умови для професійного самовдосконалення педагога, для підняття рівня згуртованості класу, коли сильніші діти навчаються допомагати слабшим. Вважаємо, що для досягнення такого ефекту повинна бути забезпечена перша з виокремлених нами умов – зняття негативних настановлень щодо інклюзії як реалії сучасної освіти, все ще багатьма недоосмисленої чи непереосмисленої.

По-третє, педагог повинен пам'ятати про те, що у своїй діяльності він не сам. Для успішної роботи інклюзивного класу зазвичай залучається ціла команда, у складі якої – батьки дитини з особливими потребами, асистент педагога, практичний психолог, соціальний педагог і весь клас. Педагогічний такт, емпатійність, лідерські задатки дозволять учителю сформувати і стати духовним осередком дружньої команди, де не буде слабшого чи сильнішого, а всі будуть один за одного. В такому соціально-психологічному кліматі оптимізуватиметься і психологічне благополуччя кожного його суб'єкта.

В цілому психологічне благополуччя педагога в умовах інклюзії ми пов'язуємо з поняттям і функціями самореалізованої, тобто не тільки психічно, а і психологічно здорової особистості. Як слушно зазначає із цього приводу С. Д. Максименко, поняття «психологічне здоров'я» наголошує, насамперед, на особистісній сфері функціонування, а саме: на усвідомленні й осмисленні людиною самої себе, свого місця у світі; відчутті сили власного «Я можу» у контексті «життя у згоді із самим собою»; соціальному інтересі або соціальному почутті, тобто врахуванні думок, потреб і почуттів інших людей; стані внутрішньої рівноваги, стабільності, визначеності у житті на фоні оптимістичного емоційного тону {3, с. 76-78}. Отже, психологічне благополуччя педагога пов'язане не тільки з належним соціальним інтересом, повагою до інших, а й неодмінно із самоповагою та самоефективністю.

Література

1. Клопота Є. А. Проблеми інклюзивної освіти в Україні. Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія. 2013. Вип. 45(2). С. 94–101.
2. Коваленко О. Г. Психологічне благополуччя особистості: наукові підходи до обґрунтування. East European Science Journal. 2017, 4(20), Part 2. Рр. 68–74.
3. Психічне здоров'я дитини / Упор. Т. Гончаренко. К.: Редакції загальнопедагогічних газет, 2003. 112 с.
4. Маслоу А. Самоактуалізовані люди: Исследование психологического здоровья / Пер. А. М. Татлыбаевой // В Кн.: Мотивация и личность. Спб.: Питер, 1999. С. 27–99.

ЗЛОБИНА Олена Вікторівна,
*Інститут Військово-Морських Сил
Національного університету «Одеська
морська академія»
(м. Одеса, Україна)*

ОСОБИСТІСНІ ЧИННИКИ ВИБОРУ Й УХВАЛЕННЯ РІШЕННЯ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ

Сучасна людина знаходиться в ситуаціях зростаючої зовнішньої і внутрішньої невизначеності постійно стикається з завданнями вибору і прийняття рішення в різноманітних проявах: від споживчих і політичних виборів до екзистенційно значущих виборів. У сучасних наукових дослідженнях акти вибору розглядаються в цілісності процесів їх інтелектуально-особистісної регуляції (І. Васильєв, Т. Корнілова) та смислової регуляції (Д. Леонтьєв, С. Мадді, Р. Мей). Іншою областю вивчення вибору є проблема прийняття рішень, де вивчаються нормативні критерії і логічні стратегії прийняття рішень (Д. Канеман, В. Лефевр, О. Моргенштерн), особливості переробки інформації людиною (Д. Канеман, А. Тверські, Т. Корнілова). У той же час існує певна дефіцитарність досліджень, присвячених особистісним факторам вибору і прийняття рішення в умовах невизначеності.

Метою дослідження (55 респондентів пілотажного дослідження) було виявлення особистісних факторів вибору і прийняття рішення в умовах невизначеності із застосуванням комплексу стандартизованих психодіагностичних методик: опитувальник «Новий опитувальник толерантності – інтолерантності до невизначеності» Т. Корнілової; тест життєстійкості С. Мадді (переклад і адаптація Д. Леонтьєв); опитувальник дослідження рівня імпульсивності В. Лосенкова; опитувальник «Особистісні фактори прийняття рішень» Т. Корнілової.

Значимими факторами прийняття рішення і вибору в умовах невизначеності є імпульсивність і раціональність особистості, толерантність до невизначеності і готовність до ризику, життєстійкість. У результаті констатуючого експерименту виявлено: 1) більшість респондентів мають високі показники прийняття ризику, що характерно для особистостей, які розцінюють життя як спосіб набуття досвіду, готовність діяти при відсутності надійних гарантій успіху; 2) за чинниками толерантності, інтолерантності до невизначеності, залучення, контролю та життєстійкості показники представлені в областях високих і середніх значень. Толерантність до невизначеності як значимого фактора при прийнятті рішення розуміється як прагнення до новизни, оригінальності та можливості самостійного творчого підходу у вирішенні проблем і може «співіснувати» з інтолерантністю до невизначеності, що виявляється прагненням до ясності, впорядкованості, значущості правил і принципів; 3) за імпульсивністю, раціональністю і готовністю до ризику виявлено переважання середніх значень.

Ситуація вибору і прийняття рішення відтворювалася за допомогою надання

випробуваним серії завдань, що містять невизначеність. Завдання були складені на основі завдань, описаних в працях С. Плауса «Психологія прийняття рішень», Д. Канеман, П. Словік, А. Тверські «Прийняття рішень в невизначеності», а також на елементах відомих математичних парадоксів, які демонструють особливості суб'єктивного сприйняття теорії ймовірності. Виявлено, що більшість респондентів в процесі вибору і прийняття рішення в умовах невизначеності піддається впливу ефектів первинності (71 % респондентів) і ореолу (97 % респондентів).

Досліджено відмінності в особистісних факторах прийняття рішень у випробовуваних з ефектами первинності і ореолу, які проявились (1 підгрупа) і не проявились (2 підгрупа). Для статистичної верифікації відмінностей застосовувався U-критерій Манна-Уїтні. Було виявлено такі значущі (на 5 % рівні) відмінності:

- в рівні залученості серед студентів, схильних і не схильних до ефекту первинності. У студентів, схильних до даного ефекту, рівень залученості вище;

- в рівні інтолерантності до невизначеності у студентів, здатних і нездатних побачити головне на тлі надлишкової інформації. У студентів, які побачили головну інформацію, рівень інтолерантності до невизначеності є нижчим;

- в рівні інтолерантності до невизначеності у студентів, здатних до конструктивного вирішення проблеми. У студентів, які виявляють цю стратегію, рівень інтолерантності до невизначеності є нижчим;

- в рівні раціональності у студентів, здатних до конструктивного вирішення проблеми. У студентів, які виявляють цю стратегію, рівень раціональності є вищим.

Серед значущих індивідуально-особистісних факторів прийняття рішення і вибору в умовах невизначеності, можна назвати інтолерантність до невизначеності, залученість, раціональність. Звичайно, маленький обсяг вибірки дозволяє розглядати результати даного дослідження лише як базис для подальшого осмислення та експериментальної роботи.

Література

1. Канеман Д, Словик П, Тверски А. Принятие решений в неопределенности: Правила и предубеждения Х.: Изд-во Институт прикладной психологии «Гуманитарный Центр», 2005. 632 с.

2. Козелецкий Ю. Психологическая теория решений. М.: Прогресс, 1979. 327 с.

3. Плаус С. Психология оценки и принятия решений. М.: Информационно-издательский дом «Филинь», 1998. 368 с.

КОШЕЛЕВА Анастасія Олександрівна,
*студентка, Національний університет біоресурсів
і природокористування України (м. Київ, Україна)
Науковий керівник – **ОМЕЛЬЧЕНКО Л.М.***

ВПЛИВ СІМЕЙНОГО СПІЛКУВАННЯ НА РОЗВИТОК КОМУНІКАБЕЛЬНОСТІ ПІДЛІТКІВ

Взаємини дітей та батьків – актуальна проблема як класичних, так і сучасних психологічних досліджень. Сім'я – первинна соціальна група, що визначає становлення особистості підлітка. Саме через посередництво сім'ї дитина оволодіває цінностями, нормами й правилами, узвичаєними в суспільстві. Взаємини в родині, ставлення батьків до дитини – перша модель спілкування, яку опановує індивід. Сім'я традиційно розглядається як найважливіший інститут соціалізації, що є моделлю і формою базового життєвого тренінгу розвитку особистості, зокрема тих якостей, що визначають рівень її комунікабельності (Я. Варга, Е. Ейдемільер, В. Юстицькіс, П. Шихирев). Крім конкретного батьківського впливу, на комунікабельності підлітка позначається загальний соціально-

психологічний клімат сім'ї, а ефект цього впливу проявляється з віком, у самій структурі особистості.

У підлітковому віці батьківське ставлення набуває вирішального значення для становлення й закріплення таких якостей особистості:

- уміння досягати стани людей,
- спрямованості емоційного відгуку,
- уміння вибрати адекватну форму повідомлення,
- уміння утримувати комунікативні контакти й виходити з них.

Сукупність батьківських впливів (установки батьків, ставлення до дитини), їх особливість визначають стиль сімейного виховання. Сучасні науковці виокремлюють декілька їх видів: поблажливий, авторитетний, авторитарний (Д. Бомрінд), зневажливий (Д. Маккобі, Д. Мартін). Внутрішньосімейна взаємодія при поясненні зазначених стилів визначається двома вимірами – батьківським контролем і прийняттям-відторгненням (батьківською теплою).

Стилі виховання є чинником формування комунікабельності підлітка. Комунікабельність – це готовність і вміння легко налагоджувати, підтримувати та зберігати позитивні контакти в спілкуванні та взаємодії з оточенням (А. Петровський). Вона проявляється в здатності виконувати завдання спілкування засобами мовлення, ініціативних контактах, адекватних мовленнєвих акціях, продуктивному спілкуванні, незалежних судженнях, у підтримці у взаєминах. Критеріями її дослідження є рівень самооцінки, здатність до самоконтролю, рівень емпатійності, наявність комунікативних бар'єрів у спілкуванні, мотивація афіліації.

Ми дослідили взаємозв'язок між стилем сімейного виховання та рівнем комунікабельності. У дослідженні використовувалися методики: опитувальник «Поведінка батьків і ставлення підлітків до них» (Є. Шафер), «Шкала самооцінки» (підлітковий, юнацький вік), тест Кетелла (адаптований варіант фактору Q3 «високий самоконтроль-низький самоконтроль»). методика діагностики емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні (В. Бойко), методика діагностики рівня полікомунікативної емпатії (І. Юсупов); методика визначення мотивації афіліації А. Мехрабіана (в модифікації М. Ш. Магомед-Емінова).

Проведене дослідження та аналіз отриманих даних дав змогу виявити залежність між стилем сімейного спілкування та рівнем комунікабельності підлітків (результати наведені в таблиці 1).

Таблиця 1.

Зв'язок стилю сімейного виховання й комунікабельності підлітків

| Стиль сімейного виховання | Характеристика комунікабельності підлітків |
|---------------------------|---|
| авторитетний | високий рівень самооцінки, позитивний Я-образ, адекватна реакція на зауваження інших, рідкісний прояв сумніву у своїх діях (впевненість у собі), домінування мотиву афіліації «прагнення до прийняття», уміння контролювати свої емоції, цілеспрямованість у спілкуванні, відсутність емоційних бар'єрів |
| поблажливий | середній (у переважній більшості) і високий рівень самооцінки – позитивний Я-образ, переважна впевненість у своїх діях, домінування мотиву афіліації «прагнення до прийняття», низька дисциплінованість, залежність від настрою, низька здатність до самоконтролю, «щоденні» емоції певною мірою ускладнюють взаємодію з людьми |
| авторитарний | низький рівень самооцінки, підліток хворобливо переживає критичні |

| | |
|-------------|--|
| | зауваження на свою адресу, сумнівається у правильності своїх дій, старається завжди врахувати думку інших, часто страждає від "комплексу неповноцінності", домінування мотиву «страх відкидання», низька здатність до самоконтролю, емоції шкодять встановленню контактів з оточенням |
| зневажливий | низький рівень самооцінки, підліток хворобливо переживає критичні зауваження на свою адресу, сумнівається у правильності своїх дій, старається завжди врахувати думку інших, часто страждає від "комплексу неповноцінності", домінування мотиву «страх відкидання», низька здатність до самоконтролю, емоції шкодять встановленню контактів з оточенням, досліджуваним притаманні якісь дезорганізуючі реакції чи стани. |

У нашому дослідженні підтвердилися висновки, яких дійшли Д. Каган, А. Бандура, Р. Уолтерс, Д. Бомринд.

Отже, стиль сімейного виховання зумовлює значущий вплив на розвиток комунікабельності підлітків, авторитетний стиль виховання сприяє формуванню високого рівня комунікабельності підлітка, що сприяє формуванню соціальної компетентності, психологічної стійкості підлітка.

КРАВЧЕНКО Наталія Кимівна,
*доктор філологічних наук, професор,
 Національний університет біоресурсів і
 природокористування України
 (м. Київ, Україна)*

ТЕОРІЯ ПОЗИЦІОНУВАННЯ В ПСИХОЛОГІЧНОМУ, ЛІНГВІСТИЧНОМУ Й ПЕДАГОГІЧНОМУ ВИМІРАХ

Теорія позиціонування фокусується на висвітленні нормативних фреймів, в форматі яких люди проживають своє життя, мислять, діють та сприймають. Саме життя можна представити у вигляді нарративу, з повторюваними, нерідко взаємопов'язаними сюжетними лініями, в форматі яких стає зрозумілим смисл дій, прагнень, вчинків людей як учасників / дійових осіб в тому чи іншому нарративі. Багаторазове «проживання» схожих сюжетних ліній, базованих на «емпіричному» досвіді, а також на пропущених через свідомість «текстів» (якщо усвідомлювати останні не лише як комунікативні феномени, але й в широкому постмодерністського значенні текстуалізації людиною реальності) формує «позиції» – сукупність знань / уявлень про те, як розподіляються права та обов'язки у міжособистісних відносинах, а також про конвенційні практики реалізації таких прав і обов'язків (поведінкові моделі).

Отже, вихідними положеннями теорії позиціонування є наступні:

1) певні моделі / сценарії поведінки передбачають певний розподіл прав та обов'язків між учасниками;

2) у свою чергу, такі моделі поведінки є похідним від нарративних макрокультурних, макросоціальних сценаріїв, які є частиною фонових знань комунікантів, сформованих сукупністю «прожитих» інтеракцій, інтеріоризованих текстів, а також сучасними (для учасників) домінантними дискурсами;

3) з цього випливає, що будь-які соціальні, включаючи комунікативні, дії «вписані» в сюжетні лінії. Під час взаємодії, в тому числі спілкування з іншими кожний з інтерактантів може підтримувати більш ніж одну сюжетну лінію (тобто позиціонуватися в форматі

декількох культурних сценаріїв); для попередження конфліктів важливим є те, щоб такі сценарії (і відповідні ним позиції) взаємоузгоджувались;

4) за природою свого значення вчинки / дії людей є соціальними актами. Ілокутивна сила будь-якого з таких актів визначає його місце в сюжетній лінії. Але зважаючи на те, що інтерпретація ілокутивної сили є контекстуально обумовленою, тобто будь-яка дія може мати кілька значень-інтерпретацій, такі дії визначають різні сценарії.

З лінгвістикою теорія позиціонування перетинається у багатьох площинках. По-перше, це вимір дискурс-аналізу: як критичного-дискурс-аналізу, так і його багато в чому антиподу – конверсаційного аналізу. Відповідно до критичного дискурсу-аналізу (особливо в його постструктуралістській маніфестації) дискурс завжди є перформативним, світомоделюючим, формуючи наші уявлення про цінності, поведінкові моделі, нав'язує завдяки своєму семіотичному коду не лише соціальні стереотипи, але й, ширше, власну версію реальності. Іншими словами, будь-які тексти (як спонтанної діалогічної інтеракції, так і інституційні, художні тощо) детерміновані соціальним, політичним, історичним, культурним дискурсивними контекстами. З іншого боку, стратегії, ролі як агентів, так і «клієнтів» інституційних дискурсів, а також їхні основні смислотвірні концепти, моделі розгортання тощо є достатньо передбаченими через свою асоційованість з певними нарративними сценаріями (наприклад, політика консерваторів і, зокрема, дискурс Республіканської партії, прогнозує розвиток, серед інших, сценарію захисту «західної цивілізації від загрози модерністської культури та тоталітарних урядів», у форматі якого позиціонуються політики, конструюється похідні нарративи.

Згідно з етнометодологією і конверсаційним аналізом, комунікативна поведінка інтерактантів іконічно віддзеркалює структури соціального порядку, частиною яких є «базисні» нарративи, які «відповідають» за соціально-сконструйований, конвенційний компонент дискурсивної поведінки учасників, який вже адаптується до локального дискурсивного контексту через програвання комунікативних ролей. Отже, у процесі інтеракції відбувається подвійне позиціонування як по відношенню до базисних нарративів (і асоційованих з ними відносно інваріантних «категорійних» ролей), так і до перебігу конкретної інтеракції (із рольовими оперативними варіантами). При цьому йдеться не лише про спонтанну діалогічну інтеракцію, але й взаємодію на основі будь-якого тексту, для означення / осмислення якого залучається когнітивна база адресата як сукупність когнітивних контекстів-сценаріїв, в форматі яких текст набуває сенсу і позиціонування його автора інтеріоризується у станси адресатів.

Теорія мовленевих актів перетинається з теорією позиціонуванням в тому сенсі, що ілокутивна сила (намір, мета), тобто те, що, власне, і становить дійсне значення акту, інферується за умови залучення пресупозиції комунікантів, когнітивного формату спільних знань і уявлень. Лінгвістичні теорії ввічливості і кооперації є узагальненням конвенційної поведінки людей в стандартних і нестандартних ситуаціях. Отже стратегії / максими кооперації і максими ввічливості, з одного боку, є засобами позиціонування і, з іншого, виявами позицій (як соціально санкціонованих ліній поведінки).

Для викладача особливо важливим є продумування тригерів для залучення різних життєвих сценаріїв. Наприклад, однією з типових ситуацій в аудиторії може бути глузування групи з приводу невдалих відповідей слабкого студента. Від того, який сценарій підкаже в такій ситуації викладач, залежить психологічне здоров'я не лише жертви глузування, але й його нападників. Викладач може обрати найгірший в морально-психологічному плані сценарій «зграй», приєднуючись до глузування або навіть стимулюючи його («Саша в своєму репертуарі. Забув навіть те, чого не знав») з метою увійти до кола «своїх» за принципом свій-чужий. Кардинально інший сценарій поведінки – знайти позитивний аспект в негативній відповіді (сценарій «багато геніїв погано навчались»), наприклад, «А ти знаєш, твоя відповідь є досить оригінальною, зовсім несподіваний погляд на звичайні речі».

КОРЧЕВСЬКИЙ Дмитро Олександрович,
доктор педагогічних наук,
генеральний директор Академії «ШАГ»,
КАМЕНЬСЬКА Наталія Леонідівна,
кандидат психологічних наук, доцент, ректор
Одеського технологічного університету «ШАГ»,
КАМЕНЬСЬКА Анастасія Дмитрівна, психолог,
РОМАНОВА Тетяна Сергіївна,
психолог, Академія «ШАГ»,
(м. Київ, Україна)

АВТОРСЬКЕ ОБГРУНТУВАННЯ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОГО ТЕСТУ З МЕТОДИКИ STFP – 650 ДЛЯ УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Концепція модернізації освіти в Україні зумовлена принципово новими педагогічними підходами, серед яких профільне навчання набуває особливої значущості в умовах загальноосвітніх навчальних закладів. Наголошується на важливості забезпечення повноцінної реалізації школярами індивідуальних схильностей і здібностей, їх професійного самовизначення, підкреслюється, що за допомогою введення профільного навчання створюються умови для навчання старшокласників відповідно до їх професійних інтересів та рівня домагань.

У психолого-педагогічній теорії і практиці чимало праць присвячено проблемі профільного навчання школярів, серед яких: врахування диференційованого підходу, впровадження профільного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах, розроблення психологічного супроводу профільного навчання та профорієнтації (Г. Балл, Н.Бібік, Г. Васьківська, Ю. Малишева, С. Максименко, М.Марусинець, О.Мішкулинець, Є.Помиткін, М. Сухоставська, В. Рибалко, Т. Соболь, А.Терещук й ін.). За вченими, це зумовлено реалізацією єдиної мети – допомогти учневі усвідомити себе як суб'єкта вибору профілю навчання та зробити навчання більш свідомим та цілеспрямованим.

У зв'язку з цим виникає необхідність здійснення в кожній школі збору, аналізу та оцінки інформації, що дозволяє діагностувати якість профільного навчання і приймати рішення щодо його покращення. Крім того, у Концепції, особливе місце відводиться діагностичним процедурам на всіх етапах профільного навчання. Для реалізації завдань Концепції групою вчених та практиків (канд. психол. наук, доцент Каменська Н.Л., психологи – Каменська А.Д., Романцова Т.С.) під керівництвом доктора педагогічних наук Д.О.Корчевського розроблено психодіагностичну профорієнтаційну методику тест «Профорієнтаційний паспорт» STFP-650 для учнів 6-11 класів та абітурієнтів. Основними концептами профорієнтаційної методики є: діагностика інтересів, здібностей та інших індивідуальних особливостей, які в подальшому зможуть прогнозувати успішність освітньої діяльності учня та спрямування; оволодіння учнем навчальним матеріалом, передбаченим відповідними програмами освітніх галузей; діагностика готовності учнів до самостійного вибору профілю навчання як ключового етапу самоосвітньої діяльності.

Особливий акцент зроблено на обґрунтування тесту з урахуванням кваліметричного, системного підходів та наукового керівництва в теорії і практиці психолого-педагогічного діагностування. Сутність кваліметричного підходу полягає у визначенні зростання ролі профільного навчання в системі діагностичних досліджень, параметричних процедур, аналітичних методів обґрунтування рішень, які можуть виступати об'єктивними аргументами для усвідомленого самостійного вибору школярів; системний підхід передбачає досягнення головної мети – створення умов для самостійного вибору старшокласника відповідного профілю навчання; врахування наукового керівництва полягає у забезпеченні експертного

оцінювання та надання конструктивної допомоги учням і їхнім батькам у виборі тієї чи іншої професії з боку практичного психолога та вчителів-предметників.

Наведене вище підсилює значення розроблення психологічного інструментарію та процедури проведення означеної діагностичної методики тесту.

Незважаючи на чималу кількість тестових методик, які використовують психологи для діагностування ранньої профорієнтаційної готовності учнів старшої школи до вибору професії, перевагами розробленої авторським колективом методики є:

1) добір питань (100), що стимулюють респондентів до виявлення свого ставлення до професії, яка для них складає інтерес; виявлення задатків і здібностей; вивчення внутрішнього світосприйняття учня, його ставлення до професії як соціально значущої потреби з метою індивідуальної траєкторії розвитку «Я- соціальне», «Я-суспільне»; зіставлення потенційних можливостей з реальними; прогнозування батьками очікуваних результатів із потенційними можливостями та навчальними досягненнями їхніх дітей ;

2) перелік найбільш запитаних професій (653), які конкурують нині на ринку праці в Україні та за її межами, і які працюють на перспективу вимог роботодавців. Все це дає можливість учневі зорієнтуватися у світі професій, візуалізувати їх реальну значущість та запитаність у майбутньому. Перелік професій вміщений в класифікаторі «Профорієнтаційний паспорт», який систематизовано за принципом короткої анотованої презентації про професію, уніфікованою не тільки до вимог вітчизняних стандартів та сертифікацій, а й міжнародних. Професії структуровані за такими трьома напрямками: *актуальні професії; популярні та професії майбутнього.* Така можливість дає абітурієнту не лише увійти у світ сучасних професій, розширити свої знання про їх розмаїття, зорієнтуватись у виборі, а й спрогнозувати на перспективу; ідентифікувати себе з наявним набором предметних компетенцій;

3) обов'язкове проведення тесту – 2 рази на рік, що дасть можливість констатувати динаміку просування респондента щодо обраного ним професійного сценарію, стійкістю позиції, рівнем домагань та розвитком професійних здібностей, прогнозуванням розвитку професії із соціальними функціями (можливість трудовлаштування за принципом «тут і тепер»; отримання відповідного статусу, просування по кар'єрі; участь у закордонних грантах, обмін досвіду, робота за кордоном тощо); матеріальне та фінансове забезпечення.

КРАСНОВ Валерій Павлович,

кандидат педагогічних наук, професор,

КОСТЕНКО Микола Петрович,

завідувач кафедри,

ОТРОШКО Олена Володимирівна,

викладач, Національний університет біоресурсів і природокористування України

(м. Київ, Україна)

ЗАСОБИ КОМПЛЕКСНОГО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВИХ ПСИХОФІЗИЧНИХ ЯКОСТЕЙ, ПРИКЛАДНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК У СТУДЕНТІВ АГРАРНИХ ЗВО

Відомо, що істотне значення для успішної професійної діяльності має рівень розвитку відповідних спеціальних фізичних і психічних якостей. Більшість фізичних, психічних якостей у студентів аграрних ЗВО формується за допомогою впливу на відповідні системи організму, що забезпечують ці якості, прикладними фізичними вправами і окремими елементами з різних видів спорту; прикладними видами спорту; оздоровчими силами природи та гігієнічними чинниками; спеціальними технічними засобами (тренажери та ін.)

Серед різноманітних засобів професійно-прикладної фізичної підготовки необхідно вибрати лише ті, які ґрунтуються на таких двох засадах: оптимальній реалізації (мається на увазі, що засоби максимально спрямовані на реалізацію вимог до особистості з боку професійної діяльності) та позитивному переносу якості (мається на увазі підвищення якоїсь якості, хоча навчально-тренувальний процес був спрямований на розвиток іншої).

Для цілеспрямованого формування у системі професійно-прикладної фізичної підготовки рухових навичок і умінь, необхідних для успішної професійної діяльності фахівцю сільського господарства можна рекомендувати таку структуру процесу навчання: послідовне розучування техніки рухів; досягнення майстерності в оволодінні технікою загалом і використання її в умовах професійної діяльності.

Основним засобом при формуванні професійно важливих рухових навичок є фізичні вправи, який полягає у свідомому багаторазовому повторенні дії з метою її удосконалювання. Головним засобом на першому етапі формування навички є почергове вивчення окремих частин і застосування комплексу рухів, які підводять до цього. На цьому етапі широко використовуються словесні і сенсорні методи, важлива увага приділяється методам і прийомам забезпечення наочного сприйняття.

На етапі деталізованого розучування руху головним є метод цілісного виконання руху, крім того, тут застосовується словесні методи: розбір, аналіз, самозвіт з демонстрацією наочних прикладів. Широко застосовуються технічні засоби навчання: різні тренажери та інше.

Прикладні вміння і навички можуть бути освоєні й у процесі регулярних тренувальних занять у спортивних секціях, при самостійних заняттях студентів у вільний час, суспільній праці.

Найкращий ефект у формуванні прикладних фізичних якостей дає комплексний метод тренування. На початковому етапі тренування спостерігається одночасне підвищення фізичних якостей, що пов'язано з явищем позитивного переносу. У міру підвищення тренуваності розмір ефекту переносу зменшується, що вимагає більш ретельного підбору спеціальних вправ.

При високому рівні розвитку рухових якостей спостерігається такий зв'язок, що на практиці розвиток однієї з них гальмує розвиток іншої. Однак характер і розмір цього явища залежить не тільки від особливостей окремих рухових якостей, але й від застосовуваних засобів і навантажень у процесі підготовки. Отже, переносом тренуваності можна управляти шляхом обґрунтованого добору обсягу, інтенсивності, характеру підготовчих та інтенсивних вправ. У випадку припинення систематичних тренувальних занять рівень розвитку рухових якостей знижується. Швидше втрачається швидкість, повільніше сила, ще повільніше витривалість. Пізнання цих особливостей стимулює у студентів інтерес до проведення самостійних занять для підтримки необхідного рівня професійно-прикладних якостей у період навчання і після закінчення ЗВО.

Спеціальні прикладні якості можуть розвиватися не тільки під час занять фізичною культурою і спортом, але й у процесі трудової діяльності. Однак така «підготовча» роль самої праці виявляється тільки на перших етапах професійної діяльності, лише до певного рівня, що в деякій мірі обмежує професійне удосконалювання фахівця.

На думку фахівців сільського господарства найбільш прикладними вміннями і навичками, що використовуються ними в практичній роботі є: керування автотранспортом – 28,5%; їзда на велосипеді і мотоциклі – 20,3%; їзда на коні – 11,5%; вміння орієнтуватися на місцевості без приладів – 20,3%; вміння організувати свій побут у польових умовах – 10,1%; ходьба на лижах – 9,9%; плавання – 4,5%; веслування – 4%.

Таким чином, методика застосування засобів фізичної культури і спорту з метою виховання спеціальних прикладних якостей завжди тісно зв'язана і багато в чому визначається конкретними умовами і характером професійної діяльності фахівця.

ЛО Ле,
*магістрант, Національний університет
біоресурсів і природокористування України
(м. Гуансі, Китай)
Науковий керівник – АФАНАСЕНКО Л.А.*

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД МІЖКУЛЬТУРНОЇ АДАПТАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

Упродовж усього життя людині доводиться адаптуватись до різних ситуацій. Проблема адаптації до умов оточуючого середовища, зокрема навчання, є однією з актуальних, що особливо гостро визначається для іноземних громадян.

Для успішного управління навчально-виховним процесом іноземних студентів необхідно враховувати, що зі вступом до університету вони потрапляють у незвичне для них соціальне, мовне та національне середовище, до якого їм належить адаптуватися. Ефективність навчання іноземців залежить від пропедевтичної підготовки, що проходить на підготовчих курсах університету. Студенти, що приїжджають здобути освіту в Україні, характеризуються різним рівнем здібностей до навчання, психологічним станом, поведінкою у соціумі, очікуваннями. Знання й урахування викладачами вищезазначених характеристик сприятиме створенню стратегії успішного управління навчально-пізнавальною діяльністю даного контингенту і підвищення якості їх навчання.

Вирішуючи питання успішної адаптації, а також розширення уявлення щодо міжкультурної та етнічної ідентифікації для іноземних студентів нашого університету, доречно в навчально-виховний процес впроваджувати розвивальні заходи, тренінги та групи зустрічей. Такі заходи міжкультурної взаємодії актуальні як інструмент для самовизначення в просторі культури та соціуму: хто я? Який я? До чого належу?

Групова робота – це приклад кумулятивного процесу: «Я» – як самість, як окрема одиниця, як індивідуальність... «Я» як елемент, фрагмент загального, системного, цілого. Психологічний супровід професійного навчання іноземних студентів відрізняється сприйняттям міжкультурної взаємодії як реального, а не умовного процесу, який кожний переживає в актуальному часі: тут і тепер. Пов'язані з цим досвідом переживання автобіографічні, а тому є сильними та ефективними як «навчальний матеріал» який надходить із самого життя.

Розвивальні заходи актуалізують індивідуально-психологічний потенціал особистості; задовольняють потребу в соціальному й професійному самовизначенні; формують ефективну комунікативну взаємодію, в аспекті міжособистісної та групової міжкультурної комунікації, оскільки іноземний студент постійно стикається з необхідністю вибудовувати міжособистісні і когнітивно-особистісні взаємини з оточуючими.

Психологічний супровід професійної освіти студентів-іноземців визначає організацію нового стилю життєдіяльності, а також формування установки на самопізнання, самоаналіз й саморозвиток скрізь призму власної етнопсихологічної, міжкультурної індивідуальності та неповторності.

Міжкультурну взаємодію можливо досягнути на основі системних заходів групового характеру. На якому б етапі особистісного розвитку ми не були, сама «включеність» нас в суспільну взаємодію забезпечує матеріалом для усвідомлення, засвоєння нашого попереднього культурного досвіду, для корекції / відновлення нашої картини світу та звичних моделей поведінки. Саме робота в групі, зустріч з учасниками навчального процесу – це і є природне середовище міжкультурної взаємодії.

ЛЬОВКІНА Олена Геннадіївна,
*доктор філософських наук, професор,
Університет державної фіскальної служби
України (м. Ірпінь, Україна)*

ГАРМОНІЗАЦІЯ ЛЮДСЬКОГО ІСНУВАННЯ В СУЧАСНИХ УМОВАХ (ЗА МАТЕРІАЛАМИ ДОСЛІДЖЕНЬ ПРЕДСТАВНИКІВ ФРАНКФУРТСЬКОЇ ШКОЛИ)

Особистісними вимірами відчуження сьогодення є спрощення мислительних звичок, прагматизація системи цінностей у незахідному світі, нівелювання особистості, нерозвиненість емоційної сфери, бездуховність під час уніфікації глобального інформаційного поля та поширення стереотипів масової культури. За доби глобальних трансформацій внаслідок вестернізації незахідного світу відчуження свідомості посилюється етнонаціональним, культурним знеособленням, втратою смисложиттєвих компонент.

Сьогодення вимагає змін духовних основ цивілізації: зміни системи цінностей, розриву з мораллю споживацького суспільства, пошуку нових принципів життєустрою. Подолання відчуження свідомості стає глобальною проблемою. Це питання намагалися вирішити представники Франкфуртської школи, впираючись на спадщину теоретиків авангарду. Основою проекту подолання відчуження вважається подолання відчуження свідомості (тобто на рівні окремого індивіду).

Франкфуртські мислителі прагнули гуманізувати марксівську теорію відчуження, зробивши акцент не нас змінах у виробничій сфері, а на змінах у сфері людського духу. Подолання духовної кризи франкфуртські мислителі вбачали у створенні нового мислення, у зміні картини світу.

Філософи інтерпретують деякі течії модернізму, зокрема сюрреалізм та експресіонізм як реакцію на відчуження сучасної людини від реальності, від інших індивідів, від свого природного ества і як спробу подолання відчуження свідомості.

В межах модернізму виникли нові течії, які, спираючись на ідеї Ф.Ніцше, А.Шопенгауера, О.Шпенглера, А.Бергсона, на концепцію класичного фрейдизму, сповідували ідею духовного відродження людства. Експресіонізм та сюрреалізм стали “проявом гносеологічного голоду, реакцією на недостатність картини світу явленої традиційною художньою мовою” [1, с. 37].

Представники цих течій прагнули розв’язання наступних завдань: прорив до “повної людини”, яка є єдністю свідомого та несвідомого; відмова від породжених раціональним світом логіки, розуму, традиційної моралі та етики, що уможливлювала б формування нової комунікації невідчужених індивідів; прорив до істинного буття, зонами якого називаються сон, дитинство, інтуїція, творчість, фантазія та уява. Критерієм їх абсолютної свободи є свобода від будь-яких видів дискурсу, в тому числі – мовного.

Дослідники модерністського напрямку стверджують, що сюрреалізм “першим у повний голос заговорив про значущість світу підсвідомого... Культ еросу, вільного, непригніченого бажання, порушення всіх табу ліг в основу етичного кредо сюрреалізму, який заявив про необхідність руйнування системи моральних та інтелектуальних координат, що поважалися протягом століть” [2, с. 25-27]. Причиною відчуження від реальності апологети модернізму вважали постійне опосередкування самовиявлення кожної людини “затертою комунікацією”, яка має репресивний характер, що не дозволяє істинним смислам втілюватись в усвідомлені форми та образи. Звідси – пошук істинного буття - суперреалізму.

Ефективними методами подолання відчуження свідомості прогресивні митці вважали, по-перше, активізацію несвідомого у пізнанні істини, по-друге, зображення істинних смислів особливими художніми засобами. Ними у сюрреалізмі виступають “метод вільної асоціативності” та “метод психічного автоматизму”, що були запропоновані засновником сюрреалізму А.Бретоном. Основне призначення цих методів – виразити реальне

функціонування думки. “Абстрактна картина, що нічого не зображує, може виразити... почуття, емоцію або ж ідею” [3, с.177].

Спільними положеннями сюрреалістів і представників Франкфуртської школи можна назвати сприймання технічної ери цивілізації як сили, що є ворожою людині, тотально відчуженою від неї; традиційні культура та мистецтво розуміються як квінтесенція відчужених форм, фальшивих істин, за згодою яких відбуваються найбезлюдяніші діяння, послідовність яких і являє собою історія людства. Крім того, бачення можливого звільнення від “репресивної реальності” у руйнуванні традиційної культури. Суб’єктами руйнування при цьому виступають як поети, художники, музиканти, тобто творча інтелігенція, так і будь-який смертний, оскільки “мрія підвладна будь-кому, будь-хто може стати медіумом сюрреальності, бо художня діяльність – один з шляхів експресії безсвідомого, що вихоплює блукаючі образи сюрреальності” [1, с. 40]. І, зрештою, необхідність подолання відчуження людського “я” від його природного початку. Способом досягнення цієї мети може стати пробудження, визволення нової свідомості. Ігноруванням прагматичної моралі, руйнацією раціональних стереотипів, експресіонізм та сюрреалізм сподівалися визволити у людині фантазію, загострити її сприйняття.

Таким чином, необхідною умовою подолання відчуження в сучасних умовах є формування такого цілісного інтегрального утворення як духовність, що надасть можливість людині поєднати гармонійно особистісне і надособове, утвердити свій особистісний потенціал. Соціальні негації мають духовні підвалини. Тому в умовах сьогодення потрібно шукати шляхи подолання відчуження в духовній сфері, спираючись (в тому числі) на спадщину представників Франкфуртської школи. Песимізм франкфуртських теоретиків щодо можливості реальних змін у західному суспільстві шляхом революційних виступів спричинив пошук шляхів подолання відчуження не у політичній сфері, а у сфері людського духу через прийоми авангардного мистецтва.

Література

1. Базилевський А. Деформація в естетике сюрреализма и экспрессионизма // Сюрреализм и авангард.– М.: ГИТИС, 1999. – С.33-46.
2. Балашова Т. Многоликий авангард. // Сюрреализм и авангард.– М.: ГИТИС, 1999. – С.22-33.
3. Гудмен Н. Способы создания миров.– М.: Идея – Пресс, Логос, Праксис, 2001. – 376с.

ЛЯГУША Антон Олександрович,
кандидат історичних наук, доцент,
МАЗУР Наталія Василівна,
кандидат філологічних наук, доцент,
Національний університет біоресурсів і
природокористування України (м. Київ, Україна)

ПСИХОЛОГІЯ МЕДІА: МІЖ СТВОРЕННЯМ НАРАТИВІВ ТА ПРОПАГАНДОЮ

Термін «медіа» (від латинського «*media*», «*medium*» – засіб, посередник) включає в себе систему масових комунікацій, яка постійно розширюється за допомогою нових технологічних інструментаріїв, «інформаційного вибуху».

Важливим у сучасних медійних процесах є два поняття – «розуміння медій» (*understanding media*), яке вперше описане Маршалом Маклюеном у 1964 році, та «медіакультура» (*media culture*), яке озвучив у 1940-х роках Теодор Адорно. Ці поняття дозволяють розглядати медіа у ширшому ключі – культурно-філософському та історико-політичному [2].

Звертаючись до теорії американського дослідника Пола Левінсона [4], який на противагу терміну «нові медії» пропонує використовувати словосполучення «нові нові медії», ми переглядаємо історію та функціонал ЗМК з точки зору інноваційності та залученості до ідеологічних та політичних процесів.

Левінсон у своїй праці акцентує увагу на тісних зв'язках інформатизації та удосконалення медій. Тож, *нові нові медії* – це такі медії, що прийшли із розвитком технологічної революції XXI століття. Користуючись уже набутими раніше навичками, функціями та ідеями, подібні ЗМК стають більш швидкими, емоційними та інтерактивними. А отже, умовні старі медії, згідно з його визначення, це – медіа «за попереднім записом» («*media by appointment*»). Апелюючи до теорії Левінсона, ми об'єднуємо різні традиції передачі інформації, що існували на території, зокрема, України для того, аби показати наскільки сильним був і залишається вплив інформації на аудиторію, наскільки аудиторія медій здатна змінювати свої думки та рішення, перебуваючи під впливом певної інформації. Вкрай гостро ця проблема маніпуляцій та пропаганди, що використовують «новими новими медіа», постала у 2014 році – під час війни на частині Донецької та Луганської областей, окупації цих областей та Криму Росією.

Саме це, на нашу думку, кардинально змінило сприйняття медіа та реальності: з'явилася можливість начебто «проживати» події, бути їхніми свідками, й при цьому не бути в гущі цих самих подій, а спостерігати за ними за допомогою «стрімів» (онлайн-трансляції з місця подій, зроблені на електронні носії – телефон, планшет, камери) та онлайн-трансляції міських веб-камер. З іншого боку, саме в цей час з'являються головні російські пропагандистські метанаративи – «Україна як частина руського миру», «повернення холодної війни», «захист російськомовного населення» тощо, які створювались виключно шляхом конструювання реальності в медіа. Вже хрестоматійним є приклад начебто розп'ятого хлопчика, мати якого була показана по російському телебаченні, а сам сюжет «перекочув» в інтернет-простір.

Ключовим теоретиком, на якого ми спиралися під час аналізу наративів з точки зору влади дискурсу, став французький філософ Мішель Фуко. Його роботи були написані з кінця 1960-х років та увібрали в себе критику соціальних інституцій, політичного устрою, місця людини у суспільстві, системи тюрем, а також історії сексуальності. Влада, як стверджував Фуко [3], здатна проникнути у всі інституційні заклади, створити дисциплінарну систему, що буде повторювати карні та виправні заклади і нестиме за собою терор та насилля, змінюючи людину, формуючи її відчуття тілесності та підпорядковуючи певній ідеології. Влада часто діє не своїми руками, а руками тих, на кого вона спрямована.

Актуалізується ця проблема і в часи травматичних досвідів, які на сьогодні переживає Україна та українці. І тут знову перед нами постає проблема пропагандистських наративів, які використовують минуле в якості пошуку авторитетного висловлювання для сьогоднішніх медій.

Аляйда Ассман, спираючись на дослідження П'єра Нора та Лоуренса Лендлера у своїй книзі «Простори спогаду» пише, що у випадку травматичного та напівусвідомленого досвіду, образи виринають у пам'яті там, куди не сягає мовна обробка [1], «глибоко закарбовані образи можуть «часто відображатися з великою точністю»; однак самі по собі вони не мають «наративної структури й не переводяться в смислові висловлювання» [1, с. 234]. Дослідниця наголошує, що забуття контрреволюційне, й досвід і спогад повністю ніколи не можуть бути узгодженими одне з одним. Це часто використовують медіа, «перепишуючи пам'ять спільнот». У нашому дослідженні це можна вважати однією з найголовніших наративних стратегій російської пропаганди.

Отже, наратив як формульне оповідання є одним з найголовніших елементів (форм) існування російської пропаганди в тому числі, коли через розповіді, системи аргументів, героїку тощо створюються уявлення про світ, конструюється певний «кут бачення» проблема, створюється система міфології тощо.

Література

1. Ассман А. Простори спогаду. Форми та трансформації культурної пам'яті / Переклад з нім. К. Дмитренко, Л. Доронічева, О. Юдін. Київ: Ніка-Центр, 2012. 268.
2. Макклюзн М. Понимание медиа: внешние расширения человека / Маршалл Макклюзн, пер. с англ. Москва: Кучково поле, 2007. 464 с.
3. Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы / Перевод с франц. В. Наумова под ред. И. Борисовой. Москва: Ad Marginem, 1999. 465 с.
4. Levinson P. Digital McLuhan: A Guide to the Information Millennium, 1999.
5. Post-truth Politics. Wikipedia [Електронний ресурс] – Режим доступу: https://en.wikipedia.org/wiki/Post-truth_politics – Дата доступу: 04.10.2018.

МАЙСТРЕНКО Анастасія Володимирівна,
студентка, Національний університет
біоресурсів і природокористування України
(м. Київ, Україна)
Науковий керівник – ШАМНЕ А.В.

ПОНЯТТЯ ПІЗНАВАЛЬНИХ ЗДІБНОСТЕЙ І КРИТЕРІЇВ ЇХ РОЗВИТКУ В ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

У дослідженні пізнавальних здібностей дітей дошкільного віку особливе місце займають проблеми їх психодіагностики, а також визначення змісту поняття «пізнавальні здібності» та його психологічного наповнення в залежності від парадигми автора та погляду на цей феномен. Суттєве місце, по-перше, займає те, що саме кладеться в основу діагностування пізнавальних здібностей, який саме зміст вкладається у поняття пізнавальних здібностей. По - друге, важливу роль мають психолого-педагогічні та соціальні умови розвитку дитини, які дозволяють провести психодіагностичний моніторинг рівня розвитку пізнавальних здібностей у дітей, що знаходяться за різних умов життя, виховання й розвитку.

Поняття пізнавальні здібності розглядається у психології як: індивідуально психологічні особливості особистості; суб'єктивні умови успішного оволодіння людиною певними видами діяльності; пов'язані з наявними у людини знаннями, уміннями, навичками, потребами, інтересами; не зводяться до знань, умінь, навичок; істотні психічні властивості особистості; обумовлюють, зумовлюють успіх виконання певних видів діяльності особистості (Божович Л. И., 1968; Божович Л. И. 1995; Леонтьев А.Н., 1981; Кравцова Е.Е., 1996; Люблинская А. А., 1971; Обухова Л.Ф., 1995), пов'язані з високим рівнем інтеграції і генералізації психічних процесів і властивостей, ставлень до певних видів діяльності. Пізнавальні здібності є інтегрованим типом здібностей, які є аналогом загальних здібностей, та виступають синтетичним проявом рівня творчих можливостей дитини (творчий компонент або креативність), рівня пізнавального розвитку (інтелектуальний компонент), її пізнавальної активності, зацікавленості та наукованості (поведінково-результативний компонент).

Дослідження прояву (творчого, інтелектуального та поведінково-результативного компонентів) пізнавальних здібностей у рамках актуалізації їх структурних одиниць (мнемічна, перцептивна, мисленнева складові, пізнавальна активність, загальна наукованість, креативність) розширює можливості вивчення особливостей пізнавальних здібностей у різних психолого-педагогічних та соціальних умовах, а також створює передумови для цілеспрямованого комплексного розвитку дитини за допомогою ігрових психотехнологій. Своєрідність кожного з відокремлених компонентів та характер їх поєднання обумовлює індивідуально-типові варіанти розвитку внутрішніх характеристик пізнавальних здібностей у дітей, які виховуються у різних психолого-педагогічних та соціальних умовах. (Карабанова О.С., 1997; Психология детей дошкольного возраста, 1964; Тихомирова Л. Ф., 1996).

Критеріальний підхід дозволяє визначати ряд психологічних показників пізнавальних здібностей дітей дошкільного віку:

- в контексті *творчого компоненту* (продуктивність, гнучкість, оригінальність мислення, розробленість теми);

- в контексті *інтелектуального компоненту* (фіксування і зберігання образів реально існуючих об'єктів продуктивне запам'ятовування матеріалу який сприймається на слух (довільне мимовільне), відтворення смислових одиниць у певній послідовності здатність діяти в плані образів класифікація та узагальнення об'єктів конструктивність мислення та орієнтування в просторі соціальна поінформованість, поінформованість про колір і форму виділення та відтворення ознак об'єкта що сприймається за допомогою довільної уваги); -в контексті *поведінково-результативного* компоненту (ставлення до змістової сторони діяльності, ставлення до результату діяльності, динаміка емоційного стану, ступень самостійності у пізнавальній діяльності, готовність до розумової напруги, ступінь повноти прийняття та збереження завдання, самооцінка результату діяльності, поведінка при затрудненні) (Колга В.А. ,1976; Поддяков Н.Н., Максимова Т.Г., 1983; Пов'якель Н. І., Улькіна Т.В., 2006).

Критеріями оцінки рівня розвитку пізнавальних здібностей у дітей старшого дошкільного віку є результативний (дійсні досягнення в пізнавальній діяльності); змістовий (комплекс операційних механізми, наприклад, використання простих прийомів у мнемічній діяльності та ін.), які визначають цілі здійснення пізнавальної діяльності; процесуальний (формальні характеристики пізнавальної діяльності за такими показниками як темп, інтенсивність, строки досягнення результату, наявний рівень компонент пізнавальних здібностей); інтегрований (спосіб досягнення оптимального результату за допомогою комплексу «домінантних показників» компонент пізнавальних здібностей) (Е. Кравцова, 1996; Запорожец А.В., Эльковин Д.Б., 1964; Поддяков Н.Н., Максимова Т.Г., 1983; Кондратенко П.Д., Котырло В.К., Ладывир С.А., 1986).

Попри велику кількість праць, присвячених проблемі пізнавальних здібностей у дошкільному віці, питання про психологічні особливості впливу різних психолого-педагогічних умов на розвиток пізнавальних здібностей дитини залишається відкритим. Найбільш перспективною є позиція щодо розгляду пізнавальних здібностей як аналога загальних здібностей дитини, як системного та інтегрованого феномена, якщо містить творчу, інтелектуальну та поведінково-результативну компоненти. Доцільним, на думку багатьох авторів, діагностувати пізнавальні здібності дітей старшого дошкільного віку як індивідуально-психологічні особливості, що проявляють готовність дитини до успішної пізнавальної діяльності та її успішного виконання, за різних варіантів умов розвитку дитини (Блейхер В. М., Бурлачук Л. Ф., 1978; Венгер Л.А. , 1968; Возрастные возможности усвоения знания, 1966; Гальперин П. Я., 1959).

МАКСЮТА Микола Єгорович,
доктор філософських наук, професор,
Національний університет біоресурсів і
природокористування України (м. Київ, Україна)

НАЦІОНАЛЬНА ГІДНІСТЬ СОЦІАЛЬНОЇ ТВОРЧОСТІ: АНТРОПОЛОГО-ЕКЗИСТЕНЦІАЛЬНІ КОНОТАЦІЇ ЄДНОСТІ

Відмінністю соціальної творчості є, у першу чергу, визнання соціальної реальності як такої, що за своїми тенденціями розвитку та наслідками може й повинна удосконалюватися із врахуванням об'єктивно виправданих її цілей та завдань життєздійснення у єдності культурних форм буття і національної людини. Тому, по великому рахунку, соціальна творчість несумісна із ігноруванням специфіки соціально-культурної атмосфери, з одного боку, а з іншого, - із не завжди передбачуваними суспільними подіями національно-

культурними процесами. У даному ракурсі особливості соціально-творчої активності могли б співставлятися із загальними спрямуваннями життєвого шляху людської особистості, із виробленням максимально толерантного життєвого кредо, вибором життєвої позиції. Прояви, реалізація соціальної творчості синтезують, зрештою, різноспрямовані тенденції національно-культурного, суспільного буття, рівень розвиненості культури, освітньої системи, політичної організації, здобутки демократії, міжконфесійні, міжетнічні і т. д. відносини у суспільстві.

Разом з тим, негативними наслідками для соціальної творчості обертаються дегуманізації суспільних процесів, деформації індивідуально-особистісних можливостей життєздійснення людини в умовах обмеження свободи. Особливо негативними наслідками в цьому відношенні позначене тоталітарне суспільство. Але ж при цьому не повинні ігноруватися національні проблеми, від вирішення яких чи не в першу чергу залежать зазначені негативні наслідки політизації суспільної свідомості.

Як на наш погляд, антропологічний зміст виправдання соціальної діяльності – здатність сприймати і розуміти особливості й потреби людини, її ідеали та переживання за конкретних соціальних, національно-культурних умов. Чи не в першу чергу це – стан піднесення людини на вищі рівні, не “завершені” здобутками, а зманіфестовані новими довершеннями людськи значущих індивідуальних життєпроявів, можливим практичним втіленням моральнісних інтенцій особистісного буття, сконцентрованими ідеалами внутрішнього самовдосконалення. У дійсності наскільки б вона не вивищувалася з-поміж інших її здібностями і т. д., людина поціновується, у першу чергу, за результатами її практичної самореалізації максимально людинозначущого життєздійснення – як гідна розвитком спрямованостей її особистості на реалізацію достойного життя на засадах оволодіння свободою в умовах національного, соціокультурного буття. По справжньому гідна - людина життєздійсненнями, відзначеними особистісно стверджувальною спрямованістю її індивідуальної свободи в умовах і тенденціях соціокультурного, національного розвитку. Втрата внутрішньої чистоти та послідувачі деформації викликаються елімінацією *належного сприймання, розуміння та ставлення до людського як до такого і до його проявів, як до самої у собі беззастережної цінності.*

Гідністю демонструється закорінена в індивідуально-особистісних можливостях самоцінність індивіда об’єктивним зманіфестуванням її цінності для інших як “епіцентру” поваги до неї і її гідності, у “просторі” соціального буття. Як особистісна, життєдіяльність людської індивідуальності відзначається певною спрямованістю, відмінністю щодо інших людей, у чому також проявляються її розуміння свого місця в суспільних процесах, життєві орієнтири та поведінка. Це, отже, узагальнююча щодо життєпроявів, норм світогляду та поведінки особистості, її життєва позиція. Істотну роль у процесах її формування та зміцнення виконують морально-етичні норми, національно-культурні цінності. Стрижнем її стійкості, здатності бути “захисним” чинником для людської індивідуальності є її, так би мовити, життєвість – відповідність гуманістично людиностверджувальним проявам індивідуальності. Життєва позиція – це виправданий моральним вибором та особистісно визначеними життєвими планами, ідеалами, цілями та завданнями “життєвий простір”, що, між тим, невіддільний від самої особистості. У своїй поведінці, життєдіяльності в цілому, особистість “відштовхується” від власної життєвої позиції.

Разом з тим, життєва позиція – неповторне індивідуально-особистісне надбання, “особистісна власність”. Як невідокремлювана від людини, життєва позиція завжди і всюди із особистістю, демонструючи органічну цілісність повторюваних, усталених життєвих цінностей і норм та набутих орієнтирів, відповідних новим умовам і потребам, тим самим демонструючи відкритість особистості до життя. Індивідуальна особистість відзначена адекватними глибинними, буттійнісними закоріненнями, синтезованими відповідно розвиненою *самосвідомістю.*

Особистісність життєздійснення розгортається на засадах моральної відповідальності та морального вибору, що, своєю чергою, пов’язано із характером життєвих проявів – із їх

змістовністю, піднесеністю, відкритістю та гуманністю, із відповідними їм вчинками та поведінкою – як “продовженнями” життєвої позиції особистості, “продовженнями” особистістю себе своїм життєздійсненням та поведінкою у світ. І консолідація етносу, і все змістовніші прояви етнічної самосвідомості і національно-культурного буття зреалізуються зростанням інтенсивності економічних процесів і т.д. Вищий, порівняно із попередніми історичними періодами, рівень національно-культурного буття означає більш розвинену етнічну самосвідомість. Самосвідомість є спрямовуючим, зорієнтовуючим “авангардом” національної культури, характер, зміст, інтенції самотутності останньої визначаються першою.

Розвиненість економічного життя та економічної свідомості, громадянського суспільства є формами утвердження та збагачення суверенної особи, для якої свобода життєздійснення утверджується як доконечно життєва умова.

МАКСЮТА Микола Єгорович,
доктор філософських наук, професор,
СОКОЛОВА Олександра Максимівна,
аспірантка, Національний університет
біоресурсів і природокористування України
(м. Київ, Україна)

НАЦІОНАЛЬНА ЄДНІСТЬ І НАЦІОНАЛЬНА ОСОБИСТІТЬ: КОНТЕКСТИ ВЗАЄМОДІЇ

У процесі життєдіяльності людина, активно-творча істота, освоює не лише довкілля, а й пізнає саму себе, тобто її пізнавальна діяльність відзначається і самоспрямованістю. У такий спосіб ніби «завершується» інтелектуально-мислительна діяльність - утверджується більш змістовно широкий, порівняно із знаннями, сенс людини у світі. Це ж стосується і пошуку вищих істин буття, сенсу життя, його ідеалів тощо, тому розвиток душі людини характеризується безмежністю. «Не завжди «душевне» стає «духовним». Душевне переживання викликає певний предмет чи його образ, а ось коли перед свідомістю виникає думка і людина захоплює ще й «ідею» предмета, то тут уже йде підключення душі – психологи звать таку функцію душі *ідеацією*» [1, с.198]. Це певна, властива тільки людині здатність до узагальнення, властивість людської психіки, надана їй витоково, від природи.

Крім того, людина живе, проявляє себе як духовна істота у суспільстві. Його характер, конкретно-історична визначеність не можуть і не повинні ігноруватись. Умови, спрямованість суспільного буття впливають на зміст, характер, спрямованість інтелектуально-мислительного потенціалу, визначають інтелектуальні потреби, загальні цінності та орієнтири. Останні, в свою чергу, характеризуються проявами громадянської позиції, національної самосвідомості та ін.

Національна ідея – синтез смислбуття нації, демонстрація визначальної спрямованості, поза чим вона, позбавляючись цього виправдального орієнтуру і втрачає свій творчо-самостверджувальний потенціал. Продемонструвати загальнозначущість проявів свого внутрішнього світу, свого внутрішнього “Я” – зрештою, продемонструвати, підтвердити непроминальність, загальнозначущість самої себе, персоніфікуватися у спільному просторі існування, переконуватися у загальновизнаності індивідуальності. Бо якраз у культурі позитивно стверджувального, тобто, по суті, зі збереженням внутрішнього смислу “зникають”, з одного боку, об’єктивування індивідуальностей, делеговане індивідами, як те, чим вони з необхідністю у відповідь на свої внутрішні потреби, повинні поділитися з іншими, як відділене від індивідів. А з іншого боку, на спільність поширюються рівнозначимі позитивні посягання усіх причетних до неї, тому спільність є водночас і утвердженням колективної юрисдикції, утвердженням та існуванням *загального, сукупного*, вона є деякою гарантією підтримання існуючого у її межах значущого для кожної

індивідуальності. Враховуючи якраз ці аспекти, можемо констатувати, що всі і кожен у спільності перебувають у відповідному просторі, що виокремлює їх з-поміж інших спільностей, хоча це і не є проявами постійно відтворюваної згуртованості, що, безперечно, не виключає останньої за появи нових умов існування спільності. Але вже спільність, разом з тим, не може і не згуртовувати, завдяки наскрізності для неї відповідної творчо-самотворчої форми перебування у ній індивідуальностей, як прагнень, інтересів та ідеалів життєздійснень. Подібна природа та спрямованість життєздійснень є, зрештою, визначальними для спільності, наближуючи індивідів, а, відтак, і визначаючи взаємовідносини між ними, які завжди відзначені характерними рисами, притаманними лише даній спільності, але і які репрезентують особливості даної *національної* культури. Безперечно, складність, невичерпна глибина людського буття, як співбуття демонструє розмаїття життєпроявів людини та самоздійснення особистості, де представлені і національні взаємовідносини. Але якраз національна особистість є носієм об'єднавчої націю та суспільство ідеї, як зманіфестування спільних для суспільства і представників культурної творчості вищих цінностей, є, зрештою, носієм національно-культурного ентузіазму. Переваги потенційних можливостей творчо-самотворчого життєздійснення національної особистості у тому, що простором цих життєстверджуваних процесів є національна культура як така. Адже атмосферою останньої живе, у першу чергу, національна особистість, перебуваючи на “перетині” важливіших проблем та завдань національно-культурного буття. Як форма культурного буття, утвердження нації консолідує попередні здобутки, об'єднуючи їх творців, умови й можливості нової творчості. Національний, національно-культурний поступ співвідноситься із процесами зародження та зміцнення громадянського суспільства. Зв'язок між особистісним, національним розвитком та розвитком суспільства – взаємозініційовуючий.

Життєздійснення нації реалізується завдяки національній особистості. Онтологія національної ідеї реалізується відповідними спрямованостями, характером життєздійснення, форм національно-культурної творчості національного буття. Визначальним духовним чинником самоутвердження та життєздійснення національної особистості є потенційні можливості обстоюваної нею національної ідеї у внутрішній єдності її пізнавально-ідеологічної та онтологічної спрямованості. Онтологія національної ідеї – у її національно-культурно буттійнісній спрямованості, трансформації національно-ідейних мотивів явищами, процесами, тенденціями національно-культурного буття. Особистісна спрямованість національної ідеї проявляється у її можливостях та історично усвідомлюваній необхідності освоєння та засвоєння особливостей культурно- та суспільно-історичного генезису нації.

Література

1. Борисова О.В. Соціальна антропологія: підручник для вищ. навч. закл. К.: Кондор-Видавництво, 2017. 412 с.

МАМЧУР Катерина Олександрівна,
студентка, Національний університет
біоресурсів і природокористування України
(м. Київ, Україна)
Науковий керівник – Омельченко Л.М.

РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У КОНТЕКСТІ ПРОБЛЕМИ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ

Численні дослідження вітчизняних та зарубіжних науковців засвідчують низький рівень психологічного здоров'я сучасних українців. Такий стан суспільства зумовлює актуальність потреби у високопрофесійних психологах, здатних надавати психологічну

допомогу різним верствам населення України. Саме тому висувуються нові вимоги до професійної підготовки майбутніх психологів.

Для того, щоб майбутній психолог мав змогу набувати якісний навчально-професійний досвід і згодом проявити компетентність у своїй трудовій діяльності, він повинен мати гарно розвинену здібність до професійного спілкування. Як зазначає В. Панок, професійну підготовку студентів потрібно спрямувати насамперед на розвиток умінь та навичок професійного спілкування, яке є «центральним психологічним механізмом, що забезпечує ефективну взаємодію психолога з клієнтом» [3, с. 136].

Беручи до уваги важливість розвитку комунікативної компетентності у підготовці практичного психолога, доходимо висновку про те, що суб'єкт-суб'єктна за характером та професійно орієнтована за змістом взаємодія викладача зі студентом є головною психолого-педагогічною передумовою формування професійної готовності практичного психолога.

Організація начального процесу на засадах інтерактивного навчання передбачає діалогічне спілкування між викладачем та студентом з метою передачі досвіду реалізації типових завдань діяльності та розвитку професійно необхідних особистісних якостей. Основу інтерактивних методів навчання становлять психологічні детермінанти особистісно-професійного розвитку. Групова динаміка, внутрішньогруповий статус, зворотний зв'язок учасників групи, колективна рефлексивна діяльність зумовлюють формування професійної самооцінки, самосвідомості, комунікативної компетентності, сприяють розвитку самостійної творчої діяльності та формують навички реалізації професійної етики в поведінці.

Останнім часом у практику підготовки психологів активно впроваджується така відносно нова форма навчально-пізнавальної діяльності як тренінг, що є важливою умовою саморозкриття та самовдосконалення кожного учасника студентської групи. Як засвідчують результати наукових досліджень (М. Дідковська [2], Л. Дейниченко [1]), тренінги спілкування та особистісного розвитку в структурі підготовки майбутнього практичного психолога є необхідною психолого-педагогічною умовою формування його професійної компетентності. Саме на підґрунті багаторазового моделювання та групового аналізу життєвих і професійно орієнтованих ситуацій, використання рольових ігор (дозволяє формувати статусно-рольову позицію студента в групі), осмислення можливих шляхів вирішення тих чи інших конфліктів (міжособистісних, внутрішньоособистісних, внутрішньогрупових) зростає рівень особистісної готовності до опанування професійних компетенцій.

Професійно особистісна та індивідуально-психологічна компетентності тренера, на думку Є. Сидоренко, належить до важливих психолого-акмеологічних умов продуктивності групових форм навчально-професійної взаємодії [4]. Активна суб'єкт-суб'єктна взаємодія між психологом-викладачем та студентом актуалізує глибинні надособистісні механізми формування професійної компетентності. За умов позитивного досвіду такої взаємодії в учасників тренінг-групи формуються необхідні комунікативні й інші значущі для їхнього розвитку вміння, зокрема: формулювання, презентації, відстоювання власної думки, прогнозування й моделювати соціально-психологічних процесів, рефлексування власних стратегій поведінки, свідомого застосовувати конкретних методів психологічного впливу. Вправи, що потребують висловлення власних думок з того чи іншого приводу, а також незвична атмосфера професійно-тематичного спілкування вимагають демонстрації на заняттях знань з різних дисциплін професійного циклу, а також прояву комунікативних, соціально-перцептивних, інтелектуальних та інших здібностей студентів.

Отже, розвиток комунікативної компетентності студентів шляхом застосування інтерактивних технологій навчання – важлива детермінанта підвищення якості професійної підготовки майбутніх психологів.

Література

1. Дейниченко Л.М. Формування комунікативної компетентності майбутніх психологів засобами соціально-психологічного тренінгу. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки. 2017. Вип. 4(2). С. 20-25.

2. Дідковська М.С. Соціально-психологічний тренінг як засіб формування комунікативних здібностей. Вісник НТУУ "КПІ". Політологія. Соціологія. Право : збірник наукових праць. 2010. № 4 (8). С. 133–137.

3. Панок В. Професійне становлення практичних психологів: досвід і перспективи. Психологія і суспільство. 2013. № 3. С. 135-141.

4. Сидоренко Е.В. Мотивационный тренинг. СПб.: Речь, 2014. 171 с.

МИРОШНИЧЕНКО Віталій Олександрович,
*аспірант, Національний університет біоресурсів і
природокористування України
(м. Київ, Україна)*

МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНЕ СТАВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ДО ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

На сьогодні близько третини студентів мають відхилення у фізичному розвитку та здоров'ї. Однією із причин є низьке мотиваційно-ціннісне відношення студентів аграрних закладів вищої освіти до систематичних занять з фізичного виховання. Стратегічною метою фізичного виховання студентської молоді повинно бути формування в неї фізичного, морального та психічного здоров'я, усвідомленої потреби у фізичному вдосконаленні, розвитку інтересу й звички до самостійних занять фізичним вихованням та спортом, набуття знань і вмінь здорового способу життя. Тому для успішного формування мотиваційно-ціннісного відношення студентів до фізичного виховання впродовж навчання, орієнтовно необхідно вдосконалювати деякі психолого-педагогічні умови:

1. Ціннісне відношення до занять з фізичного виховання, яке відбувається на основі використання диференційованого підходу на навчально-тренувальних заняттях. Це повинно здійснюватися на основі вивчення мотивації студентів й комплексної діагностики їх індивідуальних й особистісних якостей, що дозволить визначити їхню схильність до оволодіння певними видами фізкультурно-спортивної діяльності, системи певних видів спорту.

2. Включення всіх студентів у фізкультурно-спортивну діяльність. Це означає, що кожен студент повинен одержати можливість знайти область фізкультурно-спортивної діяльності, яка, більшою мірою, відповідає його фізичному розвитку, інтересам й схильностям.

3. Конструктивна педагогічна взаємодія «викладач-студент» на теоретичних і практичних заняттях. Раціональний зміст психолого-педагогічних впливів і ситуацій протягом навчально-тренувальних занять активізує у студентів переоцінку колишнього мотиваційного відношення до занять фізичною культурою. За допомогою розширення діапазону знань про фізкультурно-спортивну діяльність, її ціннісного призначення для особистості студента й суспільства в цілому, можливе переміщення акцентів у студентів з традиційної адміністративної спрямованості фізкультурно-оздоровчої діяльності на її оздоровчий, виховний, освітній і професійно-розвиваючий потенціал.

4. Змагально-конкурентні мотиви. Цей вид мотивації ґрунтується на прагненні студента покращити власні спортивні досягнення, прагнення досягти кращого спортивного рівня, перемогти в змаганнях суперника – є одним із потужних регуляторів і значимою мотивацією для студента до активних занять фізичними вправами. Доцільно систематично проводити студентські змагання з видів спорту, студентські науково-практичні конференції й методичні семінари з фізичної культури й спорту, на яких необхідно демонструвати сучасні популярні методики занять фізичними вправами й актуальні для студентської молоді системи фізичних вправ, інноваційні погляди в контексті фізкультурно-оздоровчої діяльності, які сприяють найбільш успішному засвоєнню студентами мотиваційно-ціннісних аспектів у майбутній

професійній діяльності й усвідомлення позитивного впливу на цей процес занять фізичною культурою і спортом.

5. Комунікативні мотиви. Заняття фізичними вправами із групою однодумців, наприклад, у клубах за інтересами (оздоровчий біг, туризм, велоспорт, спортивні ігри й т. п.), є також значною мотивацією до відвідування занять – спільні заняття фізичною культурою й спортом сприяють поліпшенню комунікації між соціальними групами.[1]

Отже, формування мотиваційно-ціннісного ставлення студентів до занять необхідно прищеплювати сучасні погляди на роль фізичної культури у процесі становлення особистості; пропагувати фізичну культуру і спорт; стимулювати прагнення бути здоровим і потреби у фізичному самовдосконаленні; опанування системою загальнотеоретичних, спеціальних і методичних знань із використанням фізичної культури у виховній роботі з подальшим їх використанням за фахом.

Література

1. Марченко О. Формування фізичної культури студентів у процесі навчання у вищих навчальних закладах / О. Марченко // Теорія і практика фізичного виховання і спорту. – 2008. – № 2. – С. 83-84

ПЕРЕНЕСЕНКО Тетяна Павлівна,
*студентка, Національний університет біоресурсів і
природокористування України
(м. Київ, Україна)
Науковий керівник – **ОМЕЛЬЧЕНКО Л.М.***

РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК ЧИННИК ПІДВИЩЕННЯ ЇХНІХ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ

Розвиток комунікативних умінь молодшого школяра – процес досить складний. З одного боку, для дітей молодшого шкільного віку провідним стає спілкування з однолітками, у перші роки навчання відбувається формування стійкого кола міжособистісної взаємодії, а також актуалізується потреба в емоційній підтримці однолітка. У межах зазначених відносин дитина починає набувати комунікативного досвіду, опановує норми взаємодії, починає усвідомлювати зміст соціальних ролей, формує стереотипи спілкування, емоційне ставлення до різних проявів міжособистісної взаємодії, оволодіває культурою спілкування. Як зазначає М. Лісіна, цьому етапу розвитку школяра притаманна позаситуативно особистісна форма спілкування, що сприяє самопізнанню дитини, формуванню здатності розуміти іншого, а також сутність людських стосунків. Саме тому молодший шкільний вік більшість психологів визначають сензитивним для формування комунікативних умінь дитини.

З іншого боку, зазначений процес збігається у часі з дидактичною та соціально-психологічною адаптацією учня до школи. Молодший школяр повинен опанувати новий вид діяльності – навчання, звикнути та призвичаїтися до нового оточення, дослідити, а відтак оволодіти соціальною роллю учня.

Поєднання зазначених процесів, близькість змістового наповнення у розвитку дитини свідчить про їхню взаємозумовленість. Так, високий рівень тривожності дитини, зумовлений високим рівнем сором'язливості, браком уміння орієнтуватися в ситуації спілкування, низькою здатністю до самоконтролю, невміння висловлювати та аргументувати свою думку позначатимуться на навчальній успішності молодших школярів. Реальний рівень знань школяра може не відповідати оцінці його діяльності педагогами й однолітками, що зумовлюватиме зниження навчальної мотивації дитини, інтересу до навчально-пізнавальної діяльності.

Зазначене дає підстави для узагальнення: необхідною психологічною умовою оптимізації навчально-виховного процесу молодших школярів є розвиток їхніх комунікативних умінь. У такому випадку буде забезпечено можливість розвитку на якісно

новому рівні потенціалу молодшого школяра, як активного суб'єкта, що пізнає самого себе, довколишній світ і соціальне оточення. Поведінка школяра характеризуватиметься розширенням сфери пізнавальних мотивів, готовністю узгоджувати власні дії з однолітками чи педагогами, можливістю регулювати власні вчинки правилами та нормами суспільної взаємодії, адекватною оцінкою своїх навчальних здібностей.

Відповідно до вікових психологічних особливостей, найбільш ефективними формами розвитку комунікативних умінь є навчальні ігри й тренінги, орієнтовані на розвиток емпатійності, творчого мислення, мовлення, формування позитивного Я-образу, розширення словникового запасу, уміння орієнтуватися в ситуації взаємодії.

Отже, розвиток комунікативних умінь молодшого школяра забезпечить покращення рівня навчальних досягнень учня, забезпечить його добробут у шкільному колективі.

РАДІЛОВА Ірина Іванівна,
*студентка, Національний університет біоресурсів
і природокористування України
(м. Київ, Україна)
Науковий керівник – **ОМЕЛЬЧЕНКО Л.М.***

РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ В СТАНОВЛЕННІ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКА

Повноцінний розвиток людини, передусім психічний і соціальний, залежить від її спілкування із собі подібними. Люди, які оточують особистість, є невичерпним джерелом її соціального становлення. Головним інструментом, що забезпечує зв'язок особистості з оточенням, є спілкування.

Спілкування – це процес передавання й сприймання повідомлень за допомогою вербальних і невербальних засобів, що охоплює обмін інформацією між учасниками спілкування, її сприйняття й пізнання, а також їхній взаємовплив і взаємодією щодо досягнення змін у діяльності. Прагнення до людського спілкування є своєрідним внутрішнім стимулом, рушієм діяльності особистості.

Педагогічне спілкування – це система органічної соціально-психологічної дії учителя-вихователя й вихованця в усіх сферах діяльності, що має певні педагогічні функції, спрямоване на створення оптимальних соціально-психологічних умов активної та результативної життєдіяльності особистості.

Підлітковий вік – це період, коли відбуваються бурхливі фізіологічні та психологічні зміни, формується особистість зростаючої людини. Негативні процеси в найближчому соціальному оточенні підлітка, розширення соціальних вимог до дитини часто провокують різноманітні відхилення в її поведінці, характері. За умови відсутності позитивного виховного впливу сім'ї та найближчого оточення особливої ваги набуває позиція вчителя з надання проблемному підлітку психолого-педагогічної допомоги, підтримки, супроводу з метою профілактики можливої соціальної або психологічної дезадаптації, а також корекції його особистісного розвитку й виховання. Тобто мова йде про психолого-педагогічний супровід, який здійснюється педагогом у взаємодії з проблемним підлітком і, за можливості, з його батьками. Особлива роль у цій взаємодії належить саме педагогам: вчителям, класним керівникам, вихователям, шкільним психологам, вплив яких на проблемних підлітків часто сильніший за вплив батьків. Недарма багато із них, намагаючись порозумітися з проблемним підлітком, звертаються саме до педагога по фахову допомогу. Якщо педагог безумовно сприймає кожну дитину, ставиться до неї тепло і доброзичливо, помічає будь-які зрушення на шляху до успіху, то тривожність, страхи, непродуктивні захисні реакції підлітка помітно знижуються. Він починає відверто говорити про свої почуття, думки, переживання, не прикриваючись при цьому «маскою», залишаючись самим собою. Причому, чим більш

значущий успіх, тим вищими стають самооцінка, самосприйняття, самоповага. Така взаємодія педагога й підлітка забезпечує розвиток та самоактуалізацію особистості дитини.

Поділяючи тезу О. Бодальова про те, що взаємини дітей з іншими особами є одним із важливіших чинників їх особистісного розвитку, взаємини розглядаємо як взаємодію людей, які беруть участь у різних видах діяльності, спрямовану на погодження й об'єднання ними зусиль з метою досягнення загальних результатів. Науково доведено, що успіх взаємодії в соціальній і психолого-педагогічній системі «вчитель-підліток-батьки» залежить від характеру взаємодії учасників цього процесу, де між ними формуються доцільні для соціально значущої діяльності взаємини (Н. Синягіна). Психолого-педагогічна взаємодія лише тоді буде успішною, коли педагог користується повагою й довірою з боку підлітків, готовий до співробітництва з ними на основі рівноправного діалогу, уміє розуміти за реакцією дітей, як вони сприймають і оцінюють його особистість. За цих умов відбувається не тільки особистісний розвиток підлітка, але й вдосконалюється особистість самого вчителя. У той же час відмічено, що успіх дитини нерідко привласнюється педагогом на рахунок своєї професійної компетенції, а невдача – саме підлітку, що великою мірою підтримує у дитини почуття провини через невідповідність очікуванням педагогів і батьків, формує у неї неадекватну самооцінку. Як стверджує Д. Грехем, якщо дитина вимушена регулярно турбуватися про свій захист через те, що відчуває постійний дефіцит любові й тепла на початковій стадії формування її особистості, вона до цього звикає, і в подальшому також захищається і від своїх потреб, і від самого себе. Такий підліток потребує особливого підходу з насамперед з боку педагога.

Отже, ефективне педагогічне спілкування педагога з підлітками відіграє сприяє багатогранному розвитку вихованців, позитивно позначається на успішності їхньої взаємодії з оточенням.

РОЗІНА Ірина Володимирівна,
кандидат психологічних наук, доцент
ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені
К.Д. Ушинського», (м. Одеса, Україна)

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДИВЕРГЕНТНОГО МИСЛЕННЯ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ В УМОВАХ РЕКРЕАЦІЇ

Актуальність дослідження обумовлена, перш за все, необхідністю подальшого теоретичного та практичного розвитку творчого потенціалу. Проблема творчості з кожним роком стає все більш актуальною. Творчість вивчається різними науками. На сьогоднішній день не існує єдиного визначення поняття «творчості». Творчість розглядається як «процес», «діяльність», «конструктивний принцип пізнання». Відомості про протікання творчого процесу достатньо суперечливі.

Дивергентне мислення розглядається як складний багатоплановий процес, що охоплює різні параметри психічного відображення прийому та переробки інформації. Вважається, що один із основних критеріїв дивергентного мислення – інтелектуально-дослідницька активність, яка виступає як активність в обумовленні нових питань і проблем, і яка стає фактором творчого розвитку підлітків [6].

Проблема дивергентного мислення розкривається в роботах таких вчених як Е. Де Боно, І.В.Вачков, Дж. Гілфорд, Ж.Піаже, П.Торренс, Д.Пойя, Я.О.Пономарьов, М.О.Холодна та ін. Особливості розвитку підліткової креативності розкриваються в роботах Л.С.Виготського, О.М.Грек, В.О.Моляко, С.М.Симоненко, Д.І.Фельдштейна та ін.

Метою дослідження є вивчення особливостей розвитку дивергентного мислення у підлітковому віці в умовах рекреації.

Аналіз наукової літератури показав, що більшість авторів стверджує, що в процесі дивергентного мислення велика роль відводиться несвідомому. В процесі вирішення задачі діє як свідоме, так і несвідоме, тобто на різних етапах вирішення проблеми вирішальна роль переходить від однієї структури до іншої. Не дивлячись на багато численні дослідження, багато питань до цих пір залишаються дискусійними. Формування дивергентного мислення пов'язано зі здатністю підлітків оперувати репродуктивними та продуктивними уявленнями. Важливо, щоб ці уявлення охоплювали узагальнення, порівняння, аналогії, аналіз, синтез[3].

Дослідження проводилося на базі ДП УДЦ «Молода Гвардія», в якому брало участь 80 підлітків 10-11 та 14-15 років.

Емпіричне дослідження, спрямовано на виявлення особливостей розвитку дивергентного мислення у підлітків, та проведення порівняльного аналізу особливостей розвитку дивергентного мислення та його структурних компонентів у молодших та старших підлітків в умовах рекреації.

В ході емпіричного дослідження було підібрано комплекс методик: методика діагностики креативності П.Торренса в модифікації М.О.Холодної, методика діагностики рівня розвитку креативності Дж.Рензулі, Р.Хартмана (адаптація О.О.Тунік), проективна методика діагностики дивергентного мислення Дж.Гілфорда (модифікація О.Л.Солдатової), методика Ф.Вільямса, методика С.Медника.

Виявлено, що, розподіл структурних компонентів дивергентного мислення у молодших підлітків наступний: на першому місці - показник продуктивності, на другому місці показник вербальної оригінальності та конструктивної активності, третіми за результатами є категоріальна гнучкість та візуальна оригінальність ($X_{cp}=0,49$). Високий рівень розвитку дивергентного мислення серед молодших підлітків мають 12% досліджуваних, середній рівень розвитку у 58% досліджуваних, низький рівень розвитку у 30% досліджуваних. Високий рівень розвитку дивергентного мислення серед старших підлітків мають 25% досліджуваних, середній рівень розвитку у 68% досліджуваних, низький рівень розвитку у 7% досліджуваних.

Порівняльний аналіз особливостей розвитку дивергентного мислення та його структурних компонентів у молодших та старших підлітків показав, статистично значущі різниці в оцінках за показниками продуктивності ($t=2,47$, $p<0,05$), конструктивної активності ($t=3,18$, $p<0,05$), категоріальна гнучкість ($t=3,46$, $p<0,05$), візуальна оригінальність ($t=2,40$, $p<0,05$) в роботах молодших та старших підлітків; вербальна продуктивність ($t=3,15$, $p<0,05$), вербальна оригінальність ($t=2,98$, $p<0,05$), вербальна гнучкість ($t=2,41$, $p<0,05$), невербальна продуктивність ($t=3,79$, $p<0,05$), невербальна оригінальність ($t=3,55$, $p<0,05$), невербальна гнучкість ($t=2,90$, $p<0,05$), поведінкова продуктивність ($t=2,57$, $p<0,05$), поведінкова оригінальність ($t=2,36$, $p<0,05$). Статистично значущі різниці виявлені в оцінках молодших та старших підлітків за показниками оригінальності ($t=3,12$, при $t_{кр}=2,02$, $p<0,05$), та загального показника дивергентного мислення ($t=3,10$, при $t_{кр}=2,02$, $p<0,05$), тобто відбувається розвиток дивергентного мислення у підлітковому віці.

Перспективним на майбутнє є розробка програми психологічного тренінгу з розвитку дивергентного мислення у підлітків в умовах рекреації.

Література

1. Гілфорд Дж. Структурная модель интеллекта. Психология мышления . Под ред. А. М. Матюшкина. М.: Гардарики, 2005. С. 37-45.
2. Іванюта О.В., Симоненко С.М. Розвиток візуального мислення підлітків Одеса: ПНЦ АПН України, 2003. С. 275.
3. Позняк Т.М. Розвиток креативних здібностей особистості .Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т.Г.Шевченка. 2013. №114. С. 161-166
4. Сафронова С.А. Особенности формирования дивергентного мышления старших подростков. Научно-методический электронный журнал «Концепт», 2016. № 7 (июль). – [Электронный ресурс: <https://e-concept.ru/2016/16148htm>]

РУБІНСЬКА Броніслава Іллівна,
*кандидат педагогічних наук, доцент,
Національний університет біоресурсів і
природокористування України
(м. Київ, Україна)*

РОЛЬ ІНТУЇЦІЇ У ФОРМУВАННІ МЕТОДОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФІЛОЛОГІВ

Особливу роль у всіх освітніх закладах надають вивченню іноземних мов і підготовці філологів, У центрі цієї системи знаходиться студент-філолог, від позиції якого буде залежати успішність навчання і подальшої діяльності. Позиція особистості представляє собою органічне поєднання зовнішньої та внутрішньої активності, спрямованої на перетворення довкілля, зміни своєї сутності. Позиція особистості має прояв в усіх цілісних актах пізнання, поведінки та спілкування а також перетворення власної моральної суті (позиція щодо себе, самодисципліна, чесність, правдивість). Результативність і продуктивність перспективної професійної діяльності в сучасних умовах безпосередньо залежить від позиції, так як позиція це й є відношення до чогось. Зацікавленість або не зацікавленість у вивченні чогось і впливає на сформованість певних компетентностей на початку навчання у вищій школі, які у своїй функціонально-дієвій сукупності забезпечують не лише успішність виконання основних програмових вимог у межах кожної окремої навчальної дисципліни, а й сприяють реалізації індивідуальних освітніх програм, розкриттю особистісних якостей студентів (активності, самостійності та незалежності у прийнятті ситуаційно залежних рішень). Згідно національної рамки кваліфікацій України компетентність це здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, уміння, цінності а також інші особисті якості. Активна життєва позиція це завжди найвищий прояв зацікавленого відношення особистості до навчання і її здатності до неї та прагнення до перетворюючої діяльності. Усі предмети психолого-педагогічного циклу та мовного циклу здатні формувати активну життєву позицію шляхом навчання активній взаємодії, що спрямована на виконання сумісної діяльності.

Усі вищезгадані елементи знаходяться під впливом другого компонента системи — процесу перетворення. Складовою частиною цього процесу є освітній процес(мова викладання, форми навчання, форми організації освітнього процесу та види навчальних занять, практична підготовка осіб, які навчаються у вищих навчальних закладах (Розділ IX, Стаття47 — 51Закону України про вищу освіту). Тези присвячені вивченню регульованих факторів педагогічного процесу, а саме змісту освіти за допомогою відбору якого можна вплинути на підготовку кваліфікованих спеціалістів гуманітарних спеціальностей. Це може бути забезпечено завдяки відбору ряду компонентів серед яких провідне місце займає методологічна компетентність. Вона розглядається крізь призму ключових компетентностей, необхідних кожній людині впродовж життя. Це такі компетентності як: грамотність, компетентність у мовах, математична компетентність та компетентність у науках, технології та інженерії, цифрова компетентність, особиста, соціальна та навчальна компетентність, громадянська компетентність, підприємницька компетентність, компетентність культурної самообізнаності і вираження. Методологічна компетентність є кластером усіх вищезазначених компетентностей, а отже її потенціал є дуже високим. Формування методологічної компетентності може забезпечити підвищення рівня професійної підготовки спеціалістів гуманітарних спеціальностей.

Лобашова А.О. розглядає різні особистісні якості та роль інтуїції у діяльності особистостей різних спеціальностей. Різні індивідуальні риси такі як стресостійкість, інтернальний локус-контроль, впевненість в собі, готовність до змін, гнучкість, здоровий консерватизм, вміння йти на компроміс але й здатність відстоювати власну позицію, висока працездатність, мотивація на досягнення пов'язані з успішністю. Не менш важливим є

розвиток здібностей, які впливають на ефективність діяльності. Спираючись на класифікації інтуїції різних вчених, таких як Д.Майєрс, Цапок, О.О.Розумовська, Є.Федоров, Т.В. Корнілова вона характеризує поняття «професійна інтуїція», що розвивається серед представників різних професій і розрізняються в залежності від роду діяльності-лікаря, управлінця, військового, вчителя. Важливою є думка про те, що професійна інтуїція розвивається і це пов'язано з накопиченням професійного досвіду, розвитком професійних навичок, необхідних для певної професії. В її дослідженні окрема увага приділяється інтуїції людей творчих спеціальностей, таких як науковець, письменник, художник. Вона зазначає, що у таких професіях інтуїція грає важливу роль у пізнавальній діяльності, може спрямовувати її. Пошукова діяльність, синтез, результат творчості також неможливі без участі професійної інтуїції. Аргументом на підтвердження такої точки зору є факт, що більшість відкриттів була зроблена інтуїтивно чи вві сні.

Дослідниця також спирається на дані Р. Ровена, який визначив, що на певному етапі розрізнена діяльність лівої та правої півкуль головного мозку об'єднується, приводячі до бажаного результату, до осяяння, до якогось бажаного результату, якогось творчого займання, яке сприймається як відкриття, як висвітлення того, що раніше було в темряві несвідомої діяльності. Згідно з класифікацією Дж. Равена методологічна компетентність включає в себе тенденції до точнішого розуміння цінностей і установок, щодо конкретної мети; тенденції контролювати власні цілі; залучення емоцій до процесу діяльності; готовність і здатність навчатися самостійно; пошук і використання зворотного зв'язку; впевненість у собі; самоконтроль; адаптивність; схильність до роздумів про майбутнє; увага до проблем, пов'язаних з досягненням поставлених цілей; самостійність мислення; оригінальність; критичне мислення, готовність вирішувати складні питання; готовність працювати над чимось спірним і таким, що визиває занепокоєння; готовність покладатися на суб'єктивні оцінки і йти на помірний ризик; готовність використовувати нові ідеї і інновації для досягнення мети; спрямованість на взаємний виграв і широту перспективи: довіра; ставлення до правил як до показників бажаних способів поведінки; здатність приймати правильні рішення; персональна відповідальність; здатність до спільної діяльності задля досягнення мети; здатність спонукати інших задля досягнення поставленої мети; здатність слухати інших людей і брати до уваги сказане ними; прагнення до суб'єктивної оцінки потенціалу співробітників; готовність дозволяти іншим людям приймати самостійні рішення; здатність вирішувати конфлікти і пом'якшувати розбіжності; здатність успішно працювати як підлеглий; терпимість щодо різних стилів життя навколишніх; розуміння плюралістичної політики а також готовність здійснювати організаційне й суспільне планування. Це буде сприяти удосконаленню загальних і фахових компетентностей спеціаліста вищої кваліфікації. Список цих видів компетентностей був уточнений. і оновлений в рекомендації 2018.0008 Європейського Парламенту Ради ЄС.

Рішення працівників з підвищеною моральною відповідальністю дуже часто стає ефективною, якщо покладається на професійну інтуїцію. Перекладачі також діють за обмеженого часу, спираючись на відчуття, тобто теж покладаються на інтуїцію. Це допомагає зробити переклад на високому професійному рівні.

Ми маємо дві суперечливі гіпотези для теорії педагогічної перекладацької підготовки. Дотримуючись теорії Вільса, потрібно використати аналітичний підхід до обробки процесу перекладу. Треба створити модель, яка передбачає кореляцію між проблемами перекладу, з якими стикається перекладач, стратегіями, що застосовуються щоб їх вирішити, та продуктом перекладу. Визначення цих кореляцій призведе до моделі навчання, в якій будуть вивчатись і запам'ятовуватись правила перекладу щоб їх контролювано використовувати у перекладі.

Згідно моделі Хеніга треба враховувати інтуїтивні фактори при підготовці перекладачів. Хеніг вважає, що саме логічні когнітивні процеси слугують тому щоб призвести до керування або структурації перекладацької інтуїції, що завжди супроводжує майже усі процеси перекладу. Основна мета його емпіричного дослідження брати до уваги

інтуїтивні процеси при аналізі даних вербального опису, представити їх як інструмент і знайти педагогічну відповідність між навчанням правилам і опорі на інтуїцію при перекладі.

Важливо сформувавши методологічну компетентність за допомогою ситуацій, які включають використання та розвиток інтуїції. Одна з вимог до відбору змісту навчання студентів різних філологічних спеціальностей має бути сформульована таким чином: представленість у відібраних ситуаціях для підготовки студентів-філологів таких, в яких формується та розвивається педагогічна інтуїція. Це буде одним з компонентів змісту навчання через який можна вплинути на успішне формування методологічної компетентності студентів-філологів.

Ми відібрали такі ситуації та розробили систему вправ, які формують професійну інтуїцію студентів-перекладачів на заняттях з перекладу. Перша група ситуацій відібрана для подолання лакун перцепції для аудіювання: шум, дуже швидкий темп, діалектна вимова, друга група ситуацій пов'язана з розвитком навичок внутрішнього мовлення з власною інтуїцією, а третя- з творчою науковою діяльністю при розробці філологічних досліджень.

САВЕЛЮК Наталія Михайлівна,
*доктор психологічних наук, доцент,
Кременецька обласна гуманітарно-
педагогічна академія ім. Тараса Шевченка
(м. Кременець, Україна)*

РЕЛІГІЙНИЙ ДИСКУРС У СТРУКТУРІ ПЕРЕЖИВАННЯ СУБ'ЄКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСОБИСТОСТІ

Сучасна психологія продовжує перебувати в пошуках критеріїв, механізмів, закономірностей формування й розвитку благополуччя людини в найрізноманітніших його вимірах. Вагомим у цьому контексті є вивчення конкретних чинників суб'єктивного благополуччя. Так, проаналізувавши праці відомих науковців і мислителів, як і становище людини в сучасному світі, В. Москалець доходить висновку, що щира віра в Бога – потужний чинник загального благополуччя особистості, а отже і стратегічна парадигма усіх форм психологічної допомоги [3, с. 63].

Неодмінний атрибут релігійної віри – молитва. Європейські науковці на основі численних емпіричних розвідок пов'язують молитву не тільки з канонічними традиціями духовного очищення та вдосконалення особистості, а і з її звичною, повсякденною комунікацією з іншими людьми та із самою собою, когнітивними актами, мотивацією, подоланням стресу, психологічним здоров'ям, копінгом й адаптацією [4]. Згідно з П. Джонсоном, молитва: допомагає людині усвідомити як свої потреби, так і реальну дійсність; веде до розкаяння і дарує почуття прощення; пробуджує віру й надію, сприяючи подоланню страхів, напруженості, злості; відкриває перспективи розв'язання проблем; з'ясовує цілі й концентрує сили на їх досягненні; відновлює психічну енергію; посилює і зміцнює альтруїзм та ін. [5, с. 143–144].

В унісон значною мірою прагматично орієнтованим західним дослідженням, але вже у річищі більш звичної для низки країн Східної Європи філософсько-релігійної феноменології, Ф. Василюк як внутрішню основу будь-якої молитви розглядає «можливість неможливого» або «неможливість можливого». При цьому в першому варіанті «неможливе» ізсередини долається надіями та вірою суб'єкта, нехай навіть і у формі дива, а у другому варіанті молитва, здається, «плється» вже не з індивідуальної душі, а безпосередньо з цілого світу, сповненого «через край» невичерпними своїми можливостями [2, с. 6–7].

З метою емпіричного з'ясування місця релігійного дискурсу (молитви) у загальній структурі переживання суб'єктивного благополуччя, нами було використано дві методики: «Питальник релігійної активності» Д. Смірнова (для емпіричного вивчення рівнів релігійної

активності особистості – РА) та питальник «Ваше самопочуття» О. Копіна, Є. Сулова, Є. Заїкіної (для вимірювання суб'єктивного самопочуття), а також факторний аналіз. Узагальнені результати дослідження відображено в таблиці 1:

Таблиця 1

**Факторна структура задоволеності різними аспектами життя
й осмислення значущості молитви на різних рівнях РА**

| Рівні РА/Фа-ри | Найнижчий рівень РА | Нижчий за середній рівень РА | Вищий за середній рівень РА | Найвищий рівень РА |
|---------------------------|--|--|---|--|
| 1) | «Легке та матеріально забезпечене життя поруч з близькими» | «Матеріальний добробут, сімейне благополуччя і вільне самовизначення» | «Спокійне, матеріально забезпечене життя та соціальний успіх» | «Соціальні перспективи, легке життя, вільне самовираження і матеріальний добробут» |
| 2) | «Складні афективні переживання у процесі молитви» | «Соціально-комунікативна успішність – Відсутність вільного вираження емоцій» | «Сімейне благополуччя і робота/навчання» | «Робота/навчання та відносини із близькими» |
| 3) | «Благополуччя у сім'ї» | «Успішність у роботі/навчанні та здоров'я близьких – Надія на саму себе» | «Вільне самовираження» | «Астенічні емоції під час молитви» |
| 4) | «Соціальні перспективи» | «Астенічні емоції під час молитви» | «Астенічні емоції під час молитви – Невіра в можливість бути почутою Богом» | «Мета молитви – спілкування з Богом» |
| 5) | «Вільне самовираження» | «Стенічні емоції під час молитви» | «Стенічні емоції під час молитви – Втеча від її істинного призначення» | «Стенічні емоції під час молитви» |
| 6) | - | «Бути почутим Богом – Досягнення стану душевної рівноваги» | - | «Бог чує людину, котра молиться» |

Отже, на вищих рівнях РА спостерігається посилення загальної внутрішньої інтегрованості суб'єктивного благополуччя (проявляється у зростанні кількості шкал, що входять до складу найвагомшого першого фактору), тобто посилення переживання однієї з його складових тягне за собою посилення більшої кількості й інших таких складових; по-друге, відбувається диференціація спочатку дифузного накопичення усіх типів емоцій у процесі молитви, причому різні такі емоції на проміжних рівнях РА проходять через стадію своєї до певної міри опозиційності з внутрішньою сутністю молитви до поступової стабілізації іманентного її смислу як комунікації з Богом, під час якої людина має всі шанси «бути почутою»; по-третє, на найвищому рівні РА вже не спостерігається, наприклад, дещо егоцентрична «надія тільки на саму себе» в деяких життєвих ситуаціях.

Вважаємо, що описані результати назагал відповідають теологічним і науковим уявленням про основні стадії розвитку молитви з відповідними станами: 1) відчуття немочі,

слабкості духу, 2) передчуття можливого майбутнього блаженства, внутрішній стан радості від цього, 3) відчуття сили та міцності душі й тіла, 4) очищення думки. А загальний смисл молитви в такому контексті визначається як набуття людиною фізичних і духовних сил через спілкування та єднання з Богом [1, с. 101–102].

Отож, не дивлячись на різноманітність історичних, національних, конфесійних підходів до опису значення та впливу релігійного дискурсу в цілому в житті людини, у багатьох сучасних наукових дослідженнях молитва розглядається як вагомий ресурс психологічно захищеного та суб'єктивно благополучного особистісного функціонування. Підтверджують це, принаймні у своїх загальних тенденціях, і наші емпіричні результати.

Література

1. Бобырева Е. В. Коммуникативный компонент жанров молитвы и исповеди в пространстве религиозного дискурса. *Жанры и типы текста в научном и медийном дискурсе: Межвузовский сборник научных трудов. Отв. ред. Пастухов А. В.* Орел: Орловский государственный институт культуры, 2013. С. 100–106.

2. Василюк Ф. Е. Переживание и молитва. Опыт общепсихологического исследования. М.: Смысл, 2005. 190 с.

3. Москалець В. П. Віра в Бога як психічний базис стану загального благополуччя особистості. *Психологія і суспільство. Український теоретико-методологічний соціогуманітарний часопис*, 2015, № 1(59). С. 55–64.

4. Спилка Б., Лэдд К. Психология молитвы. Научный подход. Харьков: Гуманитарный центр, 2015. 256 с.

5. Johnson P. E. *Psychology of Religion*. Nashville: Abingdon-Cokesbury Press, 1945. 288 p.

САПОЖНИКОВА Євгенія,

*студентка, Національний університет
біоресурсів і природокористування України
(м. Київ, Україна)*

Науковий керівник – ШАМНЕ А.В.

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ ЗДІБНОСТЕЙ У СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

Проблематика здібностей вже досить довгий час привертає увагу психологів як у нашій державі, так і за кордоном (Бірюков С.Д.,

Блейхер В.М., Воронін О.М., Ізюмова Е.О., Кабардов М.К., Кульчицька О.І., Модяко В.О., Тарасун В.В., Шадриков В.Д. та ін.). До проблематики здібностей зверталася досить значна кількість фахівців, однак і до останніх років відсутнє цілісне та несуперечливе розуміння цього феномену.

У ході розвитку досліджень проблеми здібностей існувало паралельно декілька поглядів на їх зміст. Наприклад, визнання вродженості здібностей; визнання впливу середовища та виховання у якості паралельного фактора, що змінюється шляхом або прискорення, або уповільнення спонтанного розвитку вроджених здібностей; вивчення їх рівня при ігноруванні вивчення їх активного становлення; математичний аналіз здібностей шляхом маніпулювання з результатами тестових випробувань (А. Біне, Ч. Спірмен, В. Штерн) і т.п.

У формуванні поняття «здібності» на сьогодні існують різні підходи – загальнопсихологічний та диференційно-психологічний. При загальнопсихологічному здібностями визнаються будь-які прояви можливостей людини. У центрі уваги виявляється проблема ефективного розвитку можливостей всіх людей, включаючи їх знання та вміння. При диференційно-психологічному підході, навпаки, підкреслюються відмінності між людьми в

їх здібностях. У зв'язку з цим Біла І. М. пропонує розгляд здібностей як специфічного психологічного феномена здійснювати з позицій диференціальної психології та психофізіології, де виділяють два погляди на розуміння здібностей – особистісно-діяльнісний і функціонально-генетичний (Біла І. М., 2014).

Відсутність єдиного підходу до розуміння сутності пізнавальних здібностей детермінує виникнення неоднорідних підходів у розкритті структури пізнавальних здібностей, яка у різних авторів виявляється у вигляді набору відмінних якостей, що класифікуються неоднаковою основою і знаходяться у різному співвідношенні. Пізнавальні здібності розглядаються у психології найчастіше в контексті вивчення здібностей та їх структури.

У вітчизняній психології експериментальні дослідження здібностей найчастіше будуються на тому, що здібності – це те, що не зводиться до знань, умінь і навиків, але забезпечує їх швидке придбання, закріплення і ефективне використання на практиці.

Найбільший внесок у його розвиток вніс відомий вітчизняний учений Теплов Б. М. Він виділив наступні три основні ознаки поняття «здібність» (Теплов Б.М., 1985).

По-перше, під здібностями розуміються індивідуально-психологічні особливості, що відрізняють одну людину від іншого; ніхто не стане говорити про здібності там, де йдеться про властивості, відносно яких всі люди рівні.

По-друге, здібностями називають не всякі взагалі індивідуальні особливості, а лише такі, які мають відношення до успішності виконання однієї якої-небудь діяльності або декільком діяльностям.

По-третє, поняття «здібність» не зводиться до тих знань, навиків або умінь, які вже вироблені у даної людини.

До дослідження здібностей відносимо теоретичні засади здібностей, що розроблені у першу чергу в працях представників діяльнісного підходу (Теплова Б.М., Леонтьєва О.М., Платонова К.К., Ковальова О.Г., М'ясищева В.М., Моляко В. О. та ін.). Загалом науковці, що розглядають здібності з позицій діяльності, стоять на тому, що здібності особистості, її якості, як суб'єкта творчої діяльності, її потреби, мотиви, знання, вміння, навички, емоції та почуття займають головне місце в особистісному аспекті. У стислому вигляді позицію, що склалася у вітчизняній психології, можна охарактеризувати так: здібності людини за своєю природою біосоціальні (Маклаков А.Г., 1981).

Слід зазначити, що успішність виконання будь-якої діяльності залежить не від якої-небудь однієї, а від поєднання різних здібностей, причому це сполучення, що дає один і той же результат, може бути забезпечене різними способами. За відсутності необхідних задатків до розвитку одних здібностей, їх дефіцит може бути заповнений за рахунок більшого розвитку інших. «Однією з найважливіших особливостей психіки людини, на думку Теплова Б. М., є можливість надзвичайно широкої компенсації одних властивостей іншими, унаслідок чого відносна слабкість однієї здатності зовсім не виключає можливості успішного виконання навіть такої діяльності, яка найтісніше пов'язана з цією здатністю. Бракуюча здатність може бути в дуже широких межах компенсована іншими, високорозвиненими у даної людини» (Теплов Б. М., 1985).

Предметом різнобічних досліджень у психології був також компонентний склад здібностей. Це питання розглядалось у контексті вивчення спеціальних творчих здібностей, які визначають успішність у конкретних видах творчості: технічній (Моляко В. О., Якобсон П. М.), математичній (Крутецький В. А.), музичній (Теплов Б. М.), образотворчій (Мелік-Пашаєв О. О., Новлянська З. М.) тощо, а також загальних творчих здібностей, від яких залежить успішність у багатьох видах діяльності (Богоявленська Д. Б., Венгер Л. А., Лейтес Н. С., Лернер І. Я., Лук О. М., Пономарьов Я. О. та ін.).

Отже, проблема здібностей далека від остаточного розв'язання. Перспективи дослідження полягають у вивченні здібностей дітей дошкільного віку, який є одним з найбільших сенситивних для розвитку пізнавальних здібностей.

СЄКУНОВА Юлія Володимирівна,
кандидат історичних наук, доцент,
МАРГІТИЧ Тетяна Андріївна,
студентка, Національний університет
біоресурсів і природокористування України
(м. Київ, Україна)

РОЛЬ ПОЛІТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ В СУЧАСНИХ РЕАЛІЯХ

Політична психологія – порівняно молода галузь політичної науки. Її теоретичні витoki слід шукати у роботах представників європейської та американської інтелектуальних традицій кінця ХІХ – початку ХХ ст. Проте, незважаючи на це, психологічні знання все частіше використовуються під час досліджень політико-владних відносин, електоральної поведінки громадян, політичної соціалізації особи, політичного лідерства, політичних конфліктів та співробітництва тощо.

Проблема визначення місця політичної психології в системі сучасного суспільствознавства досить складна і суперечлива. Поняття «політична психологія» застосовується в двох значеннях: як форма політичної свідомості і як власне наукова дисципліна. У першому випадку, політична психологія постає як сукупність духовних утворень, що містять емоційно-почуттєві відчуття і уявлення людей про політичні явища. У другому випадку, політична психологія – це область знань, що вивчає соціально-психологічне сприйняття людьми політичних реалій, що досліджує механізми політичного поведіння громадян, впливу на нього свідомості і підсвідомості. Різні точки зору існують і в трактуванні назви науки. Одні автори воліють говорити про «політичну психологію», інші – про «психологію політики», треті використовують назву «соціально-політична психологія». Інтелектуальна європейська традиція вважає політичну психологію самостійною політичною наукою, американська традиція, навпроти, розглядає політичну психологію як складову частину єдиної, комплексної науки про політику.

Одна з головних цілей політичної психології встановити загальні правила поведінки для того, щоб допомогти пояснити і передбачити різні події, які можуть мати місце при різних обставинах. Політична психологія користується науковим підходом, ґрунтованим на таких підходах:

- систематично спостерігаючи поведінку і події для того, щоб відрізнити чинники або змінні можливо, впливаючи на них;
- формулюючи пробні очікування або гіпотези;
- досліджуючи подальші спостереження і експерименти [3].

На думку фахівців з проблем масової інформації, зв'язків з громадськістю, політична психологія становить інтерес тим, що може відповісти, зокрема, на такі питання: яким є політичний портрет лідера і виборця, якими мотивами може керуватися лідер, приймаючи ті чи ті рішення, тобто політичну психологію розглядають під певним практичним кутом зору, що також важливо і об'єктивно зумовлене [1, с. 10].

Згідно з психологією політики, люди можуть застосовувати різні знання в різних ситуаціях, оскільки емоційні чинники грають вирішальну роль в дії і взаємодії в соціальний світ. Ця область психології вивчає емоційні аспекти потреби людей в приналежності і з'єднанні, на додаток до ідентифікаційного і взаємного розпізнавання. Дослідники пробували застосувати соціальну теорію ідентичності, щоб розуміти політичні рухи і інші соціальні утворення. Психологія політики не лише пробує пояснити групові конфлікти і насильство але і шукає їх шляхи вирішення.

Суспільство, як і партії, так і політизовані рухи, не можна уявити без ідеології, тобто без системи певних ідей, що їх об'єднують або роз'єднують [1, с. 28].

Таким чином, можна визначити політичну психологію як науку про психологічні аспекти політичної активності соціальних суб'єктів. Дослідники політичної психології

можуть передбачити важливість на вигляд недоречних чинників, розглядаючи еволюційну історію політики. Саме тому, на сьогодні політична психологія як наука і навчальна дисципліна зарекомендувала себе як одна з найважливіших галузей сучасної гуманітаристики.

Література

1. Головатий М. Ф. Політична психологія. – Навч. Посібник. 2009. – 400 с.
2. Балл Г.О. До обґрунтування раціогуманістичного підходу у психології // Психологія і суспільство. – 2004. – № 4. – С. 60-74.
3. Головатий М. Політична психологія: Підручник для студ. вищих навч. закл. / Міжрегіональна академія управління персоналом. – К.: МАУП, 2006. – 400 с.

СОКОЛОВА Олександра Максимівна,
аспірантка, Національний університет
біоресурсів і природокористування України
(м. Київ, Україна)

НАЦІОНАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ВІДМІННОСТІ СОЦІАЛЬНО-АНТРОПОЛОГІЧНИХ ІДЕЙ ВІТЧИЗНЯНОЇ ФІЛОСОФІЇ ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ

Діяльність найяскравіших постатей українського філософського життя першої половини ХХ століття – І. Франко, Леся Українка, М. Грушевський, В. Липинський, Д. Чижевський, О. Кульчицький, В. Петров, Ю. Липа, М. Шлемкевич, В. Винниченко – відзначена, як відомо, актуалізацією проблеми національно-визвольного та національно-культурного розвитку. Відомий український мислитель Микола Шлемкевич зазначав: «В осередку українського світовідчуття і далі – світогляду здавна і нині, стоять історичні і соціологічні проблеми. Це особливо яскраво виявляється у свідомості української нації ХІХ і ХХ сторіч. Не навколо гносеологічних і не навколо природознавчих проблем, як це було в мисленні Західної Європи, але навколо питань історичної долі і правди кружляла українська духовність минулого і нашого сторіч» [1, с.7].

Так, мислитель наголошує на певній трагічності історичної долі українського народу, її багатостраждальності, що зумовила вихід на передні позиції ідеї справедливості в системі координат «людина-соціум», а також духовних засад національної самосвідомості та національної самоідентифікації української людини у просторі феномена «духове-душевне». Тобто, мова йде про український національний ідеал. «А тут синтезом усіх ідеальних змагань, будовою, до якої повинні йти всі цеглини, буде ідеал повного, нічим не в'язаного і не обмежуваного ... життя і розвою нації» [3, с.284], зазначав І. Франко, актуалізуючи при цьому необхідність справедливого вирішення проблем звільнення української нації, вільного національного, національно-культурного розвитку.

Філософи та мислителі тих часів були переконані, що українська нація, як *гідна свого* тривалого і славного історичного минулого, здобутків сучасності, володіє необхідним потенціалом і реальними потребами творення й достойного майбутнього.

Але істини національного, національно-культурного буття ними поціновувалися як вищий ідейно-національний, національно-ментальнісний здобуток. Беззаперечно пріоритетні при цьому були потреби і завдання вільного національного утвердження – як визначальна спрямовуюча істина світоглядно-філософського дискурсу, зініційовуваного глибокою вірою в можливість та призначення своєї нації.

Глибинна ж віра тим і відрізняється, що вона є вже водночас і своєрідним, максимально по-людськи прийнятним способом її трансформації у свідомі знання проблем та шляхів їх вирішення, формування, розвитку вільної національної спільноти, національно-культурної дійсності, національної людини. Предметом пошуку, осмислення та аналізу українських

мислителів на першому плані при цьому були формотворчі засади нації, національно-культурного розвитку, що, у свою чергу, концентрувалось самобутністю самоствердження повноти свого національного буття, історичними проявами демонструвати себе, як свою істину.

Наскрізним для вітчизняного національно-об'єднавчого дискурсу було принципово самозрозуміле право нації на самостійне існування, коли повнота процесів національно-культурного розвитку, у першу чергу, реалізується можливостями розвитку кожної людини та усіх без винятку культурних світів. Тому якраз, у першу чергу, якості національної гідності та відповідальності можуть і повинні розглядатися як визначальні для української людини. Також визначальним при цьому постає питання свободи, але з позицій історико-філософського дискурсу в цілому та соціальної антропології зокрема ми не можемо відкидати фактор обмежень, адже «будь-яка культура є системою свідомих і підсвідомих, законодавчих і моральних обмежень ... Обмеження – підвалина еволюції» [2, с.212].

Етнопсихологічні відмінності буття української нації визначаються психо-емоційними особливостями сприймання і переживання дійсності українцями, впливом ментальнісних чинників (мислення української людини) та національним підсвідомим, а також національним характером. Кожен національно-психологічний “репрезентант”, вочевидь, не лише не нівелює значущість інших, але навпаки, й утверджується завдяки постійній їх актуалізації, адже, скажімо, чи буде досяжним добробут без тяжкої, копіткої повсякденної, відповідальної спільної праці спільноти?

Однак, для нас важливо наголосити, що, рівною мірою, для кожної національної ідеї доконечно життєвим є практичне її зреалізування у формі загальнозначущої, найближчої для кожного її представника національно-психологічної цінності, того, що, з одного боку, безперечно, завжди у свідомості та життєздійсненнях кожного індивіда, що увійшло в усі прояви останнього, “зрослося” із ним, з іншого – не втрачає статусу ідеального буття.

Але ж, чи не на цьому шляху і зміцнюється “велич гідної людини”, хоча тут не завжди можуть мати місце очевидно зримі здобутки?

На наш погляд, гідність людини, як і гідність національна, актуалізують особистісні здатності усвідомлювати, переосмислювати, життєзначимо концентрувати та зреалізовувати вимоги людяності за конкретних соціальних умов.

Література

1. Артюх В.О. Тяглисть історії й історія тяглості: українська філософсько-історична думка першої половини ХХ століття: монографія. Суми: Вид-во СумДУ, 2010. 266 с.
2. Борисова О.В. Соціальна антропологія: підручник для вищ. навч. закл. К.: Кондор-Видавництво, 2017. 412 с.
3. Франко І. Поза межами можливого. Зібр. тв.: у 50-ти тт., К., 1986. Т.45. С. 276 – 285.

СТЕПАНЕНКО Катерина Юріївна,
*студентка, Національний університет біоресурсів
і природокористування України
(м. Київ, Україна)
Науковий керівник – ОМЕЛЬЧЕНКО Л.М.*

ВПЛИВ БАТЬКІВСЬКО-ДИТЯЧИХ ВЗАЄМИН НА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКА

Виховання дітей починається в сім'ї. Інші соціальні інститути долучаються до зазначеного процесу значно пізніше, коли формування основних рис характеру дитини вже започатковано. Саме у сім'ї закладаються основи фізичного, інтелектуального й морального розвитку дитини, формуються громадянські почуття, світогляд, естетичні смаки. Визначальними для дитини стають особистий приклад батьків, їх ставлення до праці,

громадського життя, принциповість, чесність, доброта і чуйність, бережливість, простота й скромність. Сім'я здійснює вирішальний орієнтаційний вплив на формування особистості: становлення характеру, формування ціннісних орієнтацій, провідних пріоритетів, соціальної зрілості. Сімейні умови, зокрема й соціальний стан, рід занять, матеріальний рівень і рівень освіти батьків, значною мірою визначають життєвий шлях дитини. Крім цілеспрямованого батьківського виховання на дитину впливає внутрішньосімейна атмосфера загалом, причому ефект цього впливу проявляється з віком, відбиваючись у структурі особистості. Особливо актуальним це є для підлітків, адже саме в підлітковому віці батьківське ставлення набуває вирішального значення для становлення і закріплення образу «Я». Цей образ і ставлення до себе формуються під впливом того образу, що склався в батьків.

Серед усіх соціальних інститутів, які впливають на розвиток особистості, сім'я відіграє особливу роль. За даними американських дослідників, її внесок становить близько 88%. Вплив школи та інших соціальних інститутів, включаючи церкву, дорівнює лише 3%. У зв'язку з цим кожен, хто береться за вирішення виховних проблем, змушений рахуватися з роллю сім'ї у становленні особистості, шукати шляхи, форми і методи ефективного використання її виховного потенціалу [1].

Досвід сімейного спілкування з самих ранніх етапів розвитку дитини є підґрунтям її загальної установки на світ соціальних відносин і власне Я. Формування самосвідомості й самооцінки може розглядатися як результат засвоєння дитиною певних параметрів ставлення до неї батьків.

Клінічні спостереження та експериментальні дослідження дозволяють систематизувати види батьківсько-дитячих відносин, усе реальне різноманіття яких охоплюється двома незалежними вимірами: любов - ворожість і автономія - контроль. Вісь «любов - ворожість», або «прийняття - відкидання», вимірює безпосереднє емоційне ставлення і сприйняття дитини батьками. Прийняття експресивно виражається або імпліцитно присутнє у батьків у вигляді батьківської установки, – це ніжна турбота про дитину, розуміння її внутрішнього світу, терпимість до індивідуальних психофізичних особливостей, повага її самостійності, заохочення ініціативи. Неприйняття – це ставлення до дитини як «не до тієї», неухважність, зверхність, жорстокість. Вісь «автономія - контроль» описує використані в сімейному вихованні типи дисциплінарної регуляції поведінки дитини. Оптимальним є наявність певної дисциплінарної системи, що однаково приймається обома батьками; до неефективних або навіть патогенних відносять крайні типи контролю – повну автономію, що межує з бездоглядністю, і надмірно суворий, жорсткий контроль, який передбачає абсолютне підпорядкування батьківській волі, припинення будь-якої ініціативи й самодіяльності дитини. Особливо гостро стоїть питання про контроль щодо дітей підліткового віку. Батьки повинні знати, що безперервна мораль, настанови і прагнення жорстко регламентувати життя підлітка сприймаються ним як прояви неповаги, недовіри, обмеження прав на свободу й самостійність. Живий, активний із загостреним почуттям дорослості підліток неодмінно розпочне боротьбу проти гніту дорослих, що зазвичай виливається в гучні сімейні скандали, спалахи взаємного роздратування й агресії, нерідко спричинює втечу дітей із дому. Діти боязкі, з підвищеною вразливістю, прихильністю до рідних реагують на батьківські обмеження інакше: зазвичай сльозами, самозвинуваченнями і докорами сумління, перебільшеним послухом аж до повної відмови від власних прагнень і самостійності. Погана й інша крайність, коли надання абсолютної незалежності підлітку по суті обертається байдужістю, зневагою батьків до його духовного світу, а дитиною переживається як власна непотрібність, зайвий тягар для сім'ї.

Отже, батьківське ставлення є важливим чинником розвитку підлітка, воно визначає його психологічний добробут, позначається на формуванні Я-концепції дитини, що визначає подальшу соціальну успішність підлітка чи проблеми в процесі соціалізації.

Література

1. Райе Ф. Психология подросткового и юношеского возраста: Пер. с англ. СПб.: Питер, 2000. - 624 с.

СУПРУН А.Г.,
кандидат філософських наук, доцент,
САВИЦЬКА І.М.,
кандидат філософських наук, доцент,
КУЛЬТЕНКО В.П.,
кандидат філософських наук, доцент,
Національний університет біоресурсів і
природокористування України
(м. Київ, Україна)

ПСИХОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРА В ТРАНСФОРМАЦІЙНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Феномен лідерства має психологічне походження. Формування та розвиток лідера не можливі поза межами широкого соціального, особистісного та міжособистісного контексту. За словами відомого дослідника в галузі психології менеджменту Р. Дафта, лідерство є особливим видом людської діяльності, що відрізняється від адміністративної паперової роботи й планування. Лідерство не є чимось привнесеним ззовні, воно виникає між людьми, а не створюється для них.

В політичному житті трансформаційних суспільств, в органах державного управління, в економіці, громадських організаціях і цивільних рухах, в органах місцевого самоврядування та в усіх інших соціальних інститутах умілий лідер стає незамінною фігурою для забезпечення нормального функціонування системи. Саме лідер представляє собою менеджера нового типу. Адже в усіх сферах суспільного життя відчувається необхідність в такому менеджері. Цей прошарок управлінців слід розглядати в якості лідерів глибинних трансформацій суспільного життя. Саме вони є носіями інноваційних перетворень, яких вимагає сьогодення.

Нова соціальна реальність потребує корінних перетворень в системі управління. Формування менеджера нового типу приводить до розвитку у нього мобільності – здатності переходити від старої парадигми управління до нової. У праці американського дослідника менеджменту П. Друкера «Виклики менеджменту в ХХІ столітті» зазначено, що менеджери, організації, суспільство в цілому повинні бути готові до глибоких змін в житті і управлінні за вимогами часу. Менеджер повинен випереджати зміни, проводити їх в життя, бути «провідником змін» (а change leader). Але зміни стосуються і самої суті феномену управління – взаємовідносин менеджера з виконавцями, оскільки сучасні працівники висувають до нього підвищені вимоги.

Успіх або провал лідера пояснює, наскільки адекватно, виконуючи певну дію, лідер здатний враховувати зміни ситуації. Обдарованість, відчуття власного призначення, особистісні лідерські якості важливі, проте вважається, що цього зовсім недостатньо для того, щоб стати реальним лідером. Сама ситуація фактично висуває на роль лідера ту чи іншу особистість. Помічено, що коли соціальна спільнота перебуває в надзвичайних умовах, то з'являються нові лідери, а лідери старої формації втрачають свій авторитет. Політичні потрясіння, державні перевороти, докорінні зміни в суспільному житті виявляють нових дійових осіб – лідерів нового типу, які повинні бути здатними приймати швидкі рішення і діяти в умовах форс-мажорних обставин.

Розуміючи значимість свого впливу на життя інших людей, лідери повинні оцінювати себе з точки зору моральності власних дій і висловлювань, більш усвідомлено підходити до оцінки тих послань, які вони несуть оточуючим. Коментуючи ситуацію, в якій знаходиться організація, лідери вторгаються в дійсність своїх послідовників, стають її співтворцями. Це дуже відповідальна роль, яку вони повинні розуміти й намагатися бути послідовними в здійснюваних діях, доводити розпочате до кінця, тому що їм довіряють свої долі багато людей. Відомо, що сучасні компанії, які дотримуються системи загальнолюдських цінностей,

є більш успішними та існують набагато довше, ніж організації, зосереджені лише на отриманні прибутку. Отже, лідерам необхідно черпати мудрість в провідних світових духовних традиціях.

У зв'язку із підвищеними вимогами до лідера в сучасних організаціях найбільш адекватні концепції лідерства створюються на міждисциплінарному рівні для більш цілісного уявлення щодо феномену. Так наприклад, теорія емоційного інтелекту створена на основі неврології, психології та теорії менеджменту.

Нерідко виникають труднощі у пошуку лідерів для сучасних підприємств, незважаючи на те, що велика кількість бізнес-шкіл пропонує ефективні курси та тренінги в сфері лідерства. Можна стверджувати, що освітні програми у сфері лідерства лише розвивають навички, проте не виховують характер лідера, не вчать дивитися на речі з позиції лідера, а отже «не виробляють» лідерів у повному сенсі слова. Складність полягає в тому, що формування лідерського потенціалу передбачає звернення до більш глибоких психологічних, світоглядно-філософських принципів буття, таких як: життєва позиція, світо- та самоусвідомлення, світо- та саморозуміння, нові підходи до сприйняття та прийняття світу, в якому живеш, та формування якісно нових комунікативних зв'язків.

Література

1. Дафт Р.Л., Лейн П. Уроки лідерства // https://bankknig.at.ua/news/daft_r_l_lejn_p_uroki_liderstva/2012-02-18-2430
2. Друкер П. Виклики менеджменту в ХХІ столітті // <http://www.management.com.ua/books/view-books.php?id=9>

ТЕРЕНТЬЄВА Наталія Олександрівна,
*доктор педагогічних наук, професор,
Національний університет «Чернігівський
колегіум» імені Т.Г. Шевченка
(м. Чернігів, Україна)*

ФОРМУВАННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК ОРГАНІЧНОЇ СКЛАДОВОЇ ЄДИНОГО СВІТОВОГО ПРОСТОРУ

Зазначена необхідність обумовлена прискоренням темпів розвитку суспільства, розширенням масштабів міжкультурної взаємодії, ростом глобальних проблем, необхідністю готовності до політичного та соціального вибору, скороченням сфери некваліфікованої та малокваліфікованої праці, структурними змінами у сфері зайнятості, професійною мобільністю, зростанням значущості людського капіталу, конкуренції, готовністю адаптуватися відповідно до вимог працевлаштування тощо.

Сучасний роботодавець мало зацікавлений у фахівцях з відсутністю гнучкого мислення та адаптивних можливостей, перспективи працевлаштування мають ті, хто вільно орієнтується в предметній сфері та здатен швидко адаптувати наявні знання та уміння до вимог швидкозмінного виробничого (соціокультурного, інформаційного, інтегративного, поліетнічного тощо) середовища, самонавчатися та самовдосконалюватися, застосовувати нові, новітні та інноваційні технології, оптимальні та максимально ефективні для конкретної ситуації, відслідковувати зміни та регулювати власну діяльність з їх урахуванням. А такого рівня підготовки випускників можна досягнути або дуальною освітою, або перетворенням університетів на акме-центри за другим типом.

Роботодавці зазначають, що при підготовці майбутніх фахівців різних галузей в закладах освіти практично не приділяється уваги розвитку особистісних якостей випускників відповідно до професії галузі та вимог ринкового типу суспільства, що суттєво зменшує їх шанси на працевлаштування в галузі. Зазначимо, що понад 70 % випускників закладів вищої

освіти працює не за фахом, будучи не тільки не готовими до вимог галузі та професії, а й не усвідомлюючи власний потенціал, можливості, переконання, відповідність тій чи іншій професії тощо. І хоча законодавчими актами задекларовано необхідність співпраці закладів вищої освіти і роботодавців, перспективність спільної розробки стандартів і вимог кваліфікаційних характеристик, ефективність дуальної системи освіти, Україна не намагається реалізувати зазначене в найкоротші терміни, оскільки це вимагає докорінної перебудови спочатку мислення, потім освітньо-виробничого процесу, а особливості національної ментальності не сприяють прогресивним змінам.

Зауважимо, що результат освіти є багатоцільовим та багатокомпонентним, до якого входять, зокрема, грамотність, освіченість, компетентність, менталітет. І хоча ці компоненти не є принципово новими, зміст їх, розуміння й тлумачення змінюється відповідно до епохи, викликів суспільства та потреб ринку праці. І на часі оновлення не лише парадигми навчальної (перехід від процесної до результатної), а й парадигми управлінської, яка покликана не стільки забезпечувати якість освітнього процесу як процесу, скільки як результату, що має відповідати і замовленню роботодавців, зокрема. Цьому сприятиме і дуальна система освіти, і результатна парадигма, і гнучкість та варіативність освітнього процесу, і створення комплексів на кшталт підприємницького університету (інтегрована науково-дослідницька та інноваційно-підприємницька діяльність = наука + освіта + інновації + промисловість + уряд), і врахування глобальних та регіональних тенденцій розвитку освіти тощо. Варто відзначити пріоритетність ментальності та нового / планетарного / ноосферного мислення.

Щодо значущості мислення доречно згадати Дж. Стретча, який визначив 9 груп умінь як один із складників компетентності:

- уміння мислити критично;
- кооперативні уміння (уміння бути членом колективу та працювати в команді);
- уміння робити усвідомлений та правильний вибір;
- уміння цінувати різноманіття, допускаючи існування іншого;
- уміння розкрити потенціал іншого, стимулювати членів команди до максимального внеску в колективну / колегіальну справу;
- уміння мислити системно;
- уміння працювати творчо, бачити нове, трансформувати звичне у нову площину;
- фасилітаторські уміння;
- лідерські уміння, які безпосередньо пов'язані з формування нового мислення сучасної людини.

Україна може ґрунтувати освітній процес на власних національних здобутках (діяльність закладів вищої освіти усіх регіонів країни протягом шести століть), адаптуючи та трансформуючи їх відповідно до викликів сьогодення. В умовах сучасної політичної та соціально-економічної ситуації, варто пригадати певні історичні факти та події, зокрема відсутність вікового обмеження для слухачів та студентів; спонукання професорів щодо пошуку істини, відповідних джерел пізнання й впорядкування логіки мислення, що відповідає сучасним положенням теорії ноосферного та критично-інноваційного мислення.

Література

1. Терентьєва Н.О. Формування нового мислення в закладах освіти: навч.-метод. посібник. Черкаси : ФОП Чабаненко Ю.А., 2018. 47 с.

ТЕСЛЮК Валентина Михайлівна,
кандидат психологічних наук, доцент
ГАЄВСЬКА Маргарита Дмитрівна,
студентка,
ДЕМ'ЯНІВ Андрій Васильович,
студент,
РОМАНЮК Назар Михайлович,
студент, Національний університет
біоресурсів і природокористування України
(м. Київ, Україна)

ФОРМУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ

Ефективною передумовою оптимізації підготовки кваліфікованих фахівців є інтеграція в процес освіти концептуальних моделей, інноваційних методів і прийомів формування інтерактивної компетентності. Питанню використання інтерактивних методів у навчально-виховному процесі акцентовано увагу сучасних вітчизняних та зарубіжних науковців (В.Н.Базильова, Р. М. Кумишевої, Н. О. Павленко, І. О. Пироженко, О.І.Пометун та ін.). Дослідженню змісту, форм і механізмів здійснення інтерактивного навчання присвячено роботи зарубіжних педагогів, серед яких Д. Бирн (D. Bugne), Х. Браун (H. Brown), Л. ван Ласр (L. Van Lier), Л.Полола (L. Pola), Ф. Кліпел (F. Klippel) та ін.

У нашому дослідженні наукову категорію «інтерактивна компетентність майбутніх викладачів» визначено як здатність майбутнього педагога до міжособистісної комунікації, спроможність майбутнього фахівця активізувати діяльність у процесі міжсуб'єктної взаємодії, яка передбачає готовність студента до здійснення безперервного індивідуального розвитку, що ґрунтується на сукупності знань, умінь, досвіду майбутнього фахівця тактовного і рівноправного спілкування і виявляється в уміннях майбутнього викладача створювати комфортні і творчі умови взаємодії.

На основі дефініції, складовими компонентами інтерактивної компетентності виокремлено: здатність до міжособистісної комунікації; спроможність активізувати діяльність у процесі міжсуб'єктної взаємодії; готовність до здійснення безперервного індивідуального розвитку; сукупність знань, умінь, досвіду тактовного і рівноправного спілкування; вміння створювати комфортні і творчі умови взаємодії.

У ході констатувального етапу експерименту передбачалось вивчення фактичного стану сформованості ІК майбутніх викладачів. У експерименті були задіяні студенти спеціальності «Освітні, педагогічні науки» (Педагогіка вищої школи) Національного університету біоресурсів і природокористування України (всього 44 студенти: 26 осіб денна форма навчання, 18 – заочна форма навчання).

Як основні *методи* досягнення поставленої мети використано спостереження, анкетування, тестування. *Засобами* реалізації визначених методів обрано комплект анкет для визначення рівня ІК майбутніх педагогів Радишевської М.М. [1].

На констатувальному етапі експерименту у більшості респондентів виявлено низький (36,7 %) і середній (34,1 %) рівні сформованості ІК. Достатній рівень сформованості ІК складає 19,3 %, високий – 9,9 %.

Вивчення стану досліджуваної проблеми серед майбутніх викладачів ЗВО дозволило сформулювати такі висновки: 1) рівень сформованості мотивації як складового компоненту ІК є недостатнім; 2) рівень теоретичних знань, практичних вмінь та досвіду формування ІК фахівців у навчанні і викладанні навчальних дисциплін є недостатнім; 3) майбутні викладачі не усвідомлюють належним чином ступінь важливості формування ІК як складової системи особистого і професійного становлення компетентного спеціаліста; 4) уміння і здібності використання ІК у процесі здійснення професійної педагогічної діяльності майбутніми

викладачами потребують удосконалення. Отримані результати констатувального етапу педагогічного експерименту засвідчують потребу оновлення змісту професійної підготовки фахівців із метою забезпечення ефективного формування ІК.

Література

1. Радишевська М. М. Критерії та показники рівня сформованості інтерактивної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей в процесі університетської освіти. Психолого-педагогічні проблеми в освітньому процесі: зб. наук. ст. Харківський нац. пед. унів-т ім. Г. Сковороди. Харків: ХНПУ; ХОГОКЗ, 2012. С. 249-255.

ШАМНЕ Анжеліка Володимирівна,
доктор психологічних наук, доцент,
Національний університет біоресурсів і
природокористування України
(м. Київ, Україна)

ПОНЯТТЯ СОЦІАБЕЛЬНІСТЬ У ПСИХОЛОГІЇ: ДЕФІНІЦІЯ ТА СУТТЄВІ ОЗНАКИ

Важливою умовою конструктивного психосоціального розвитку особистості є здатність до соціальної поведінки та наявність характерологічних рис, які в психології ототожнюються з поняттям «соціабельність» (Шамне, 2015). Метою дослідження є теоретичний аналіз та валідизація конструкту соціабельність, зокрема, з точки зору його дефініції та найбільш суттєвих ознак, виділених у сучасній психології.

У філософії соціабельність як поняття виступає аналогом соціальності – всезагальної характеристики людської спільноти вступати в соціальний контакт і взаємодіяти один з одним. Щодо соціабельності як характеристики особистості, то окремі експліцитні уявлення про цей конструкт можна знайти у декількох галузях психології. В *диференційній психології* соціабельність як одна з властивостей темпераменту (поряд з емоційністю та активністю) виділена в концепції темпераменту А. Басс і Р. Пломін, (Buss & Plomin, 1976) та в типології темпераменту Д. Кагана (поряд з боязливостю та агресивністю) (Практикум по психодіагностиці, 1988). Соціабельність в цих концепціях відображує прагнення людини до соціального заохочення, до взаємодії з іншими людьми, бажання постійно перебувати серед людей, відкритість світу та високу здатність до адаптації.

В *соціальній психології* соціабельність розглядається як особистісна риса та комунікативна характеристика людини. Так, в 30-х рр. ХХ ст. відчуттям «соціабельності» Е. Мейо назвав потребу людей у приналежності до групи (Бурганова & Савкіна, 2019), а пізніше Г. Мюррей назвав цю потребу терміном «афіліація» і трактував її як прагнення людини до соціального схвалення, до взаємодії з іншими людьми, в бажанні постійно перебувати серед людей (Холл & Ліндсей, 1999). В західних джерелах термін соціабельність (з англ. – sociability) фактично є синонімом комунікабельності та в цілому людської здатності до встановлення контактів (див., напр. (Cheek & Buss, 1981).

Соціабельність кореспондує також з поняттям «соціального інтересу» («соціального почуття», «почуття спільності», або «почуття солідарності»), яке є основним в *індивідуальній психології* А. Адлера. Передумови соціального інтересу є вродженими, оскільки людина є соціальним створінням по своїй природі. Тому через відсутність у людини соціального інтересу А. Адлер прагнув пояснити виникнення неврозів (невротикам притаманні егоцентризм, відсутність співпраці) (Адлер, 1993).

У *віковій психології* соціабельність як феномен вивчають в контексті аналізу девіацій та психопатологій підліткового віку. Соціабельність інтерпретують як чинник нормальних стосунків підлітків з ровесниками та їх інтересу до широкого світу однолітків (Венар & Кериг, 2004), як функціональну основу соціальної активності та здатності підлітка до

саморегуляції поведінки, яка забезпечує йому емоційну стійкість і самоконтроль поведінки (Пучкова, 2006).

В психології управління соціабельність розуміють як «властивість особистості, яка характеризує міру її включеності в соціальне мікросередовище і ґрунтується на поєднанні здатності і потреби до встановлення міжособистісних контактів» (Карпов, 2005).

Зазначимо, що більшість сучасних наукових досліджень, в яких в різних контекстах пригадується термін «соціабельність», базуються на використанні опитувальника 16PF Р. Кеттела, який, до речі, вважав схильність до соціабельності динамічною ознакою товарищескості (комунікабельності). Йдеться, зокрема, про фактор Q2 «нонконформізм – соціабельність» (Cattell, Eber, Tatsuoaka, 1970). Як похідна від фактору Q2 соціабельність інтерпретується як умова психологічного здоров'я людини (на прикладі педагогів) (Сисоева, 2009), як рівень соціалізації, пов'язаний з інтуїтивністю особистості (Науменко, 2001), як чинник позитивних міжособистісних стосунків у малих групах (Веселова, 2011; Виноходова, 1997; Качурина, 2011) та функціональна основа соціальної активності (Пучкова, 2006).

Отже, аналіз експліцитних уявлень про соціабельність базується у психології переважно на її розумінні як характеристики темпераменту (у диференційній психології) та особистісної характеристики (у віковій та соціальній психології). Водночас, у психології його контекстуальне поле кореспондує також з поняттями соціалізація, соціальна адаптація тощо. З точки зору процесу соціалізації соціабельність як *диспозиція* пов'язана з процесом засвоєння особистістю групових норм і цінностей. З точки зору процесу соціальної адаптації соціабельність (як *соціальна нормативність*) сприяє засвоєнню і наслідуванню загальноприйнятих правил, стандартів, сприяє досягненню безконфліктних ("узгоджених") стосунків з іншими людьми, встановленню одноманітності її думок і поведінки з груповими стандартами.

Як *індивідуально-психологічна диспозиція* соціабельність є кластером взаємопов'язаних характеристик, які відіграють важливу роль в процесі соціально-психологічної адаптації особистості. До її структури можна віднести такі особистісні якості як-от: потреба у спілкуванні, мотивація соціального схвалення, мотиви афіліції, орієнтація на інших, прагнення людини до соціального прийняття, визнання та схвалення іншими людьми, прагнення відповідати нормативним вимогам та очікуванням оточуючих, бути соціально бажаним, орієнтація на думку оточуючих, конформність, схильність до уникнення конфліктних ситуацій, міжособистісна чутливість (наприклад, чутливість до відторгнення і до того враження, яке людина здійснює на оточення), страх критики, ізоляції та засудження, соціальна тривога, прагнення належати до певної групи, приймати її цінності і наслідувати їх, потреба в увазі, схильність до психологічної залежності від оточення. Є підстави припускати, що за цим поняттям стоїть цілком реальна феноменологія розвитку у період дорослішання (Шамне, 2019), що потребує подальших емпіричних досліджень.

ШЕВЧЕНКО Руслан Іванович,

кандидат військових наук,

ШЕВЧЕНКО Маргарита Русланівна,

студентка, Інститут Військово-Морських

Сил Національного університету «Одеська морська академія»

(м. Одеса, Україна)

ОСОБИСТІСНА ХАРАКТЕРИСТИКА ФАХІВЦІВ МОРСЬКОЇ ОСВІТИ: ОКРЕМІ АСПЕКТИ

У цілому морські професії пов'язані з діяльністю, що відбувається в небезпечних умовах, вимагає відповідальності, має характер індивідуальної праці, власні гностичні і

функціональні засоби. Професійна діяльність морського фахівця – це, перш за все, безпосередня комунікація і координація взаємодії для вирішення завдань з широким колом морських професіоналів; від дій кожного члену екіпажу (особливо його керівного складу), його особистих і професійних якостей залежить не тільки успішність професійної взаємодії, ефективність праці членів суднової команди і берегових служб, а й психоемоційний стан людей в екіпажі, безпека роботи всіх морських фахівців.

В особистісній характеристиці фахівців морської освіти виявляється середній рівень прояву комунікативних та організаторських схильностей. Вони прагнуть до контактів з людьми, відстоюють свою думку, проте їх комунікативно-організаторський потенціал не завжди відрізняється стійкістю.

Припускаємо, що для фахівців морської освіти властива гнучкість стратегій поведінки у залежності від конкретних соціальних ситуацій. Переважно вони непогано адаптовані до зовнішнього світу, можуть управляти власним життям, виявляти стійкість до зовнішніх соціальних впливів, активно брати участь в організації власної виробничої діяльності, складних відносинах у колективі і здатні брати на себе відповідальність за події, що відбуваються в їх житті і навколишньому середовищі. Однак складність роботи на судах і часті непередбачені ситуації можуть спричинити уникнення прямої відповідальності, перекладання її на інших членів екіпажу, ситуацію в цілому.

Для фахівців морської сфери характерна спрямованість на себе і на завдання, спрямованість на взаємодію для них є менш характерною. Вони орієнтовані на безпосередні завдання, зацікавлені у вирішенні ділових проблем, виконання роботи якнайкраще, ділову співпрацю, здатні відстоювати в інтересах справи власну думку, яка корисна для досягнення спільної мети, що може бути пов'язано з віковими характеристиками, і досить великим досвідом роботи в своїй галузі. Вони менш орієнтовані на взаємодію, на соціальне схвалення, залежність від групи, потреби в прихильності емоційних відносинах з людьми. Можна припустити, що тісний, безперервний контакт з членами команди плавскладу сформував потребу тримати певну дистанцію в емоційних відносинах з іншими людьми.

При вирішенні конфліктних ситуацій фахівці морської сфери використовують переважно три стратегії: «компроміс», «уникнення» і «співпраця», що характеризує їх як прагнення вирішувати конфлікти «мирним шляхом», домовлятися або навіть навмисно не помічати таких ситуацій у інших професіоналів. Загострення конфліктних ситуацій («суперництво») посідає останнє місце. Фахівці морської освіти мають виражену колективістську спрямованість і вираженість сильних боків регуляції, тому їх підсумковий внесок в спільну діяльність є досить високим.

Актуально-проблемними у професійній діяльності морського фахівця можуть бути: особливості та організація праці і специфіка взаємодії з іншими морськими фахівцями в ході виконання професійних завдань.

Характерними особливостями трудового поста морського фахівця є: невідповідність між об'єктивною представленистю і суб'єктивною оцінкою професійних завдань і функціональних обов'язків; незбалансований характер робочого місця з погляду співвідношення основних структурних елементів. Це створює у морських фахівців труднощі у професійній діяльності, при вирішенні конкретних професійних завдань при взаємодії з іншими фахівцями при судноводінні, позначаючи регламентацію професійної діяльності як нормативно-правову проблему.

ШИНКАРУК Лідія Василівна,

доктор економічних наук, професор, член-кореспондент НАН України, Національний університет біоресурсів і природокористування України (м. Київ, Україна)

ГЕРАЩЕНКО Вадим Олексійович,

аспірант, Національний університет біоресурсів і природокористування України (м. Київ, Україна)

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ПРИЙНЯТТЯ ІНВЕСТИЦІЙНИХ РІШЕНЬ

В останні десятиліття світова практика прийняття інвестиційних рішень збагатилася новими підходами, спрямованими в цілому на підвищення ефективності діяльності керівників. Прийняття рішень у психологічній літературі науковці розглядають як один з етапів вольового акту, результатом якого є формування тієї чи іншої мети і засобів її досягнення[3].

Психологічне забезпечення прийняття рішень сформувалось на базі соціальних, педагогічних та психологічних положень, які висунули і розвинули у своїх працях А. А. Бодальов, Л. С. Виготський, А. Н. Леонтьєв, С. Д. Максименко, В. С. Мерлін, С. Л. Рубінштейн, В. В. Давидов, П. Я. Гальперін, та інші.

Проблема прийняття інвестиційних рішень у різних умовах є предметом досліджень науковців-економістів, а саме: П. Атамас, Д. Гледстоуна, О. Головінова, О. Ковальова, Б. Сас, Г. Спак, І. Бузько, В. Кандеева, Н. Шаманської, О. Шаманської, Ю. Куликова. Проте в науковій літературі немає чітко сформульованого розуміння соціально-психологічних факторів, які впливають на прийняття інвестиційних рішень.

Найчастіше комплекс чинників, що визначають інвестиційне середовище у країні, що приймає, науковці поділяють на такі групи: політично-правові, економічні та соціально-психологічні. Зокрема, до соціально-психологічних відносять: зрілість суспільства - ступінь його національної згуртованості та наявність консенсусу з основних питань економічного та соціального розвитку країни; національний менталітет; культура тощо [4, с.124]

У часи сьогодення постає необхідність дослідження соціально-психологічних складових процесу прийняття інвестором інвестиційного рішення та факторів, що впливають на вибір проекту для фінансування. Інвестиційне рішення у формуванні фінансових інтересів інвестора є домінуючим, має певний ступінь ризику, якому притаманні соціально-психологічні чинники, які впливають на поведінку інвестора.

На думку науковців, зокрема П. Атамаса, інвестиційне рішення - це рішення про поточні витрати з метою одержання доходів у майбутньому, яке носить стратегічний характер, розраховане на тривалий період часу та пов'язане з невизначеністю і ризиком[1].

Чимало економістів зосереджують увагу на тому, що інвестиційна складова є основною у формуванні фінансових інтересів інвестора, тому зростання ролі соціально-психологічних чинників для інвестора зумовлюють такі критерії як місткість невизначеності проекту, довгострокова орієнтація очікуваних прибутків від інвестицій та певний ступінь ризику. Зокрема, у дослідженні "Теорія перспектив: аналіз рішень, що приймаються в умовах ризику" науковці порівнюють ухвалення інвестиційних рішень в умовах ризику з вибором між перспективою й азартною грою. На їх думку, якою б продуманою не була ця гра, вона все одно залишається азартною, тому що за рішенням завжди стоїть невизначеність, а отже неминуче призводить до помилок [2].

До найбільш важливих факторів, що впливають на прийняття інвестиційного рішення і є позитивними для психології інвестора належать такі: наявність активів у підприємства, застосування наукових підходів і принципів до системи менеджменту, методів моделювання, автоматизація управління, мотивація якісного рішення, вільний доступ до зовнішніх джерел

інвестицій, наявність внутрішніх джерел інвестицій, компетентність розробників інвестиційного проекту, компетентність виконавців інвестиційного проекту, емоційні чинники інвестора, емоційні чинники засновника інвестиційного проекту.

Крім того, на нашу думку, необхідно враховувати і чинники інвестиційного середовища, які впливають на емоційний стан інвестора, а саме: сучасну економічну динаміку країни, правове поле, соціально-політичну ситуацію в країні, зовнішньо-економічні відносини країни, стан внутрішнього ринку країни, наявний економічний потенціал, податкову систему, ринок праці, стратегію і тактику державної політики, фінансову систему країни.

Таким чином, в Україні для успішного прийняття інвесторами позитивних інвестиційних рішень треба обов'язково враховувати соціально-психологічні чинники, а саме: емоційні чинники інвестора і засновника інвестиційного проекту та створити сприятливі умови для ефективної взаємодії між підприємцем, інвестором та державою. На жаль, на сьогодні є чимало перешкод, зокрема, слабка законодавча база, відсутність гарантій для інвестора; слабкість інституту захисту інтелектуальної власності; відсутність єдиної стимулюючої державної політики щодо стимулювання інноваційних процесів тощо.

Література

1. Бузько І.Р. Інвестиційне рішення в стратегічному управлінні виробничих підприємств / І.Р. Бузько // Економіка: реалії часу. Науковий журнал. 2014. № 6 (16). С. 224-228.
2. Куликов Ю. С. Поведінкова економіка і фінансові ринки / Ю. С. Куликов // Вісник Дніпропетровського національного університету. 2007. №12/2. С. 47-59.
3. Ломов Б. Ф. Методологічні та теоретичні проблеми психології. М.: Наука, 1984.
4. Пересада А.А. Інвестування / Пересада А.А., Смірнова О.О., Онікієнко С.В. Київ: КНЕУ, 2001. 251 с.

ШИНКАРУК Олександра Василівна,
*кандидат юридичних наук, доцент,
Національний університет біоресурсів і
природокористування України
(м. Київ, Україна)*

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ЗВ'ЯЗКІВ У МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИНАХ

У міжнародних відносинах важливу роль відіграють соціально-психологічні зв'язки і взаємовідносини між світовими системами, державами, народами, соціальними групами на міжнародній арені. Основним суб'єктом міжнародних відносин є держава, яка реалізує свою діяльність на світовій арені через свою зовнішню політику.

Чимало вітчизняних і закордонних науковців-міжнародників присвятили свої праці проблемі філософії міжнародних відносин. і збагатили своїми доробками міжнародно-політичну науку, а саме: Г. Кіссінджер, А. Богатуров, М. Лебедева, Д.Тренін, Д.Фельдман, Є. Камінський, О. Коппель, В.Бєбик, Є.Камінський, В.Манжола, Ю.Павленко, Ю.Пахомов, С.Шергін та інші. Проте поза увагою дослідників залишилось питання ролі соціально-психологічних зв'язків і взаємовідносин у міжнародних відносинах. Виходячи з цього, вважаємо за необхідне зосередити увагу на основних етапах розвитку науки про міжнародні відносини в контексті міжпредметних зв'язків з наукою психологією. Перед будь-якою наукою, як і перед наукою про міжнародні відносин постійно постають складні для неї питання теорії міжпредметних зв'язків.

У сучасному світі система міжнародних відносин має дуже складну будову. Основним законом науковці називають закон рівноваги міжнародних систем, який дозволяє зберегти порівняну стабільність міжнародної системи.

За умов розгортання процесів глобалізації сфера функціонування світового політичного процесу та міжнародних відносин набуває надзвичайно важливого значення. Специфікою розвитку міжнародних відносин є те, що у сфері політики немає єдиного джерела влади, який мав би безумовний авторитет для всіх учасників цих зв'язків. У сфері внутрішньої політики держави основним регулятором виступають національні закони і норми, а у сфері міжнародних відносин кожна держава орієнтується на власні інтереси.

Діяльність різноманітних інституцій міждержавного характеру спричинила перегляд принципів міжнародних відносин. Зокрема, важливим суб'єктом міжнародних відносин є діяльність «Великої вісімки» – G8, до якої входять США, Велика Британія, Канада, ФРН, Італія, Франція, Японія та Російська Федерація, а також «Великої двадцятки» – G20, до якої входять країни – члени G8, а також Австралія, Аргентина, Бразилія, Європейський Союз, Індія, Індонезія, КНР, Мексика, Саудівська Аравія, Туреччина, ПАР, Республіка Корея.

В останні роки важливу роль відіграють соціально-психологічні зв'язки, оскільки незбалансованість міжнародних відносин зумовила входження на міжнародну арену соціальних груп, які мають прихильників у світі; транснаціональних кампаній, які мають великий політичний вплив; різноманітні корпоративні структури, а саме ЗМІ, громадські організації, терористичні угруповання, а також окремі політики, які виконують функції посередників-миротворців у різноманітних міждержавних зв'язках. Складність міжнародних відносин пов'язана з величезною кількістю учасників міжнародних відносин, кожен з яких керується своїми інтересами та перебуває у досить складних взаємодіях з іншими.

П. Циганков відзначає що "нескоординована діяльність суверенних держав, що керуються власними інтересами, формує міжнародну систему, структура якої визначає поведінку всіх міжнародних акторів"[1, с.139]. На нашу думку, відносини, що виникають між ними, формують систему, яка характеризується закономірною структурою, що визначає відповідні правила їхньої соціально-психологічної поведінки стосунків між ними. Важливу роль відіграє вплив інформаційного забезпечення прийняття рішень у сфері зовнішньої політики, оскільки абсолютна більшість громадян залежні від засобів масової інформації, які впливають на психіку людей. У міжнародних відносинах відчувається брак достовірної інформації. На думку Я. П'єтрася, "Якщо вихідна інформація сфальсифікована, то весь процес прийняття рішення, навіть якщо він повністю раціональний та оптимальний, очевидно завершиться прийняттям рішення, яке стане політичною помилкою"[2, с.126].

Вирішальний вклад у розробку «теорії міжнародних систем» внесли. С.Хоффман, М.Каплан і А.Раппорт, а Дж.Модельські, С.Амін, К.Кайзер розробили «теорію взаємодії» (the theory of interaction) в межах міжнародних систем. Дж.Розенау є автором «теорії зчиплення»(the theory of coupling) і «теорії турбулентності» (the theory of turbulence) [3]. Однак вироблення чіткого наукового визначення поняття системи залишалось невирішеним, особливо в контексті міжпредметних зв'язків з наукою психологією.

Перспективою подальших досліджень є аналіз основних і периферійних соціально-психологічних зв'язків і взаємовідносин між світовими системами, державами, народами, соціальними групами на міжнародній арені.

Література

1. Цыганков П.А. Международные отношения. М., 1996. С. 139.
2. PietrasZ. J. Decydowanie polityczne. Warszawa; Krakow, 1998. S. 126.
3. Giddens A. The Constitution of Society. An Outline of the Theory of Structuration. Cambridge, 1984; Chicago, 1990.
4. Barry Buzan, Richard Little. International Systems in World History/ Remaking the Study of International Relations/ Oxford University Press, 2000.
5. Kaplan M. The System Approach to International Politics // New Approach to International Politics / Ed. by M. Kaplan. N.Y.: Sharpe, 1968.

6. Rosenau J. International Politics and Foreign Policy. N.Y., 1969.
7. Rosenau J. Turbulence in World Politics: A Theory of Change and Continuity. Princeton, N.J., 1990.
8. Modelski G. Long Cycles in World Politics. Seattle, 1986; Wash., 1987.
9. Morgan P. International Security: Problems and Solutions. – Washington DC: CQ Press, 2006.
10. Molly Cochran. Normative Theory in International Relations. A Pragmatic Approach/ Cambridge University Press, 1999.

ЮРЧЕНКО Олена Вікторівна,
*аспірант, ДЗ «Південноукраїнський
національний педагогічний університет імені
К.Д. Ушинського»
(м. Одеса, Україна)*

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ВЕРБАЛЬНОЇ КРЕАТИВНОСТІ У СТАРШОКЛАСНИКІВ В УМОВАХ РЕКРЕАЦІЇ

У наш час проблема креативності є найбільш досліджуваною в психологічній науці, але досі не існує єдиного підходу до її визначення, джерел та умов розвитку. Аналіз наукової літератури дозволив визначити, що загальнотеоретичні та методологічні основи креативності розкриті в роботах вчених вітчизняної (Д.Б. Богоявленська, Н.В. Гнатко, В.М. Дружинін, Л.Б. Єрмолаєва-Томіна, В.О. Моляко, О.О. Тунік, Я.О. Пономарьов та ін.) та зарубіжної (Дж. Гілфорд, Р. Сачмен, П. Торренс, Д. Харрінгтон та ін.) психології. Вчені розглядають креативність в контексті творчої особистості, творчого мислення, творчого продукту, процесу або середовища. Серед видів креативності науковці виокремлюють вербальну та невербальну креативність [3]. В роботі ми будемо вивчати вербальну креативність та особливості її розвитку в юнацькому віці. О.О.Тунік вербальну креативність розглядає як відображення специфіки активізації креативності за допомогою мови та проявляється як інтеріоризація літературного досвіду. В своїх роботах С.Медник вербальну креативність визначає як процес перекомбінування вербальних елементів ситуації. Т. А. Грідіна розглядає вербальну креативність як одну зі складових поняття креативності мовної особистості, яка проявляє здатність носія мови до творчого використання готових мовних форм і значень та оновленню їх репертуару в умовах усвідомленого відступу від канонічних форм мови [1]. Також, вчені продуктом вербальної креативності визначають новий мовний продукт, тобто новий оригінальний текст, усний або письмовий, будь-якого об'єму, в будь-якій формі – прозаїчній, поетичній, вільній, монологічній, діалогічній [2].

Старший шкільний вік виступає етапом якісних особистісних змін, які активізують зростання потреби в інтелектуально-творчій діяльності. Ступінь розвитку інтелектуальних здібностей, знань та умінь відображає теоретичну і практичну готовність старшокласника до інтелектуальної творчості, створюючи передумови для його ефективного розвитку. Старший шкільний вік є сприятливим для розвитку творчості як стійкої характеристики особистості. На сьогоднішній день, старшокласники повинні володіти добре розвиненими творчими здібностями, вони повинні мати свою життєву позицію, свій світогляд, вони повинні визначитися і в виборі своєї майбутньої професії.

Метою нашого дослідження було вивчення особливостей розвитку вербальної креативності у старшокласників в умовах рекреації. Для реалізації поставленої мети ми використовували наступні методики – методика С. Медника, методика діагностики вербальної та невербальної креативності (модифікація О. Тунік), методика діагностики

креативності П. Торренса. Дослідження проводилося на базі ДП УДЦ «Молода Гвардія», в якому брало участь 50 старшокласників віком 15-16 років.

Одержані результати дослідження дозволили встановити, що у досліджуваних старшокласників за результатами методики С. Медника на першому місці знаходиться показник вербальної продуктивності ($X_{\text{ср}}=0,89$), на другому місці – показник вербальної оригінальності ($X_{\text{ср}}=0,55$), на третьому місці – показник унікальності ($X_{\text{ср}}=0,36$). Визначено рівень розвитку вербальної та невербальної креативності у старшокласників (за методика в модифікації О. Тунік), а саме високий рівень розвитку у досліджуваних має показник вербальної продуктивності ($X_{\text{ср}}=0,87$), середній рівень розвитку має показник гнучкості ($X_{\text{ср}}=0,62$), нижче середнього рівень виявлено за показником оригінальності ($X_{\text{ср}}=0,56$).

За результатами методики П.Торренса у старшокласників встановлено такий розподіл показників структурних компонентів креативності: на першому місці – показник продуктивності ($X_{\text{ср}}=0,7$), на другому місці – показник вербальної оригінальності ($X_{\text{ср}}=1,48$) та конструктивної активності ($X_{\text{ср}}=2,5$), третіми за результатами є категоріальна гнучкість ($X_{\text{ср}}=0,35$) та візуальна оригінальність ($X_{\text{ср}}=0,89$). Так, рівень розвитку креативності у старшокласників має середній рівень.

Отже, ми можемо зробити висновок, що у старшокласників переважає середній рівень розвитку вербальної креативності. Серед структурних компонентів вербальної креативності у старшокласників найбільш розвинутим є вербальна продуктивність, середній рівень розвитку має показник гнучкості та нижче середній рівень розвитку виявлено за показником вербальної оригінальності та унікальності.

Перспективним на майбутнє є дослідження особливостей розвитку комунікативної креативності в юнацькому віці та розробка психологічного тренінгу з розвитку означених видів креативності в умовах рекреаційного закладу.

Література

1. Гридина Т. А. К истокам вербальной креативности: творческие эвристики детской речи // Лингвистика креатива: коллективная монография / отв. ред. Т.А. Гридина. Екатеринбург: ГОУВПО «Урал. гос. пед. ун-т», 2009. – С. 5–59.

2. Моляко В. А. Творческая конструкторология (пролегомены) / В. А. Моляко – К.: «Освіта України», 2007. – 388 с.

3. Симоненко С. М., Грек О. М. Візуальна креативність: діагностика та комп'ютерні технології розвитку: монографія / С. М.Симоненко, О. М.Грек. – Одеса: Фенікс, 2010. – 200 с.

АКАДЕМІЧНА ПСИХОЛОГІЯ: НОВІ ПІДХОДИ У ВИКЛАДАННІ ФАХОВИХ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

ЛАЗАРЕВ Максим Анатольевич,
*заместитель директора Института
прикладной психологии (г. Москва, Россия)*

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОДИАГНОСТИКИ

В связи с колоссальными темпами технологического развития и постоянно увеличивающимся уровнем стресса, увеличением числа психических заболеваний и др., выяснение личностных особенностей играет все большую роль.

Вместе с тем, очевидно, что выявление индивидуально-личностных особенностей, которое базируется на теоретическом подходе, значительно эффективнее чисто эмпирических числовых показателей, так как они не создают целостную картину личностного паттерна. Психодиагностические методики, интерпретационная база и сама методология которых основана на теории ведущих тенденций, дают возможность выявить структуру личностных свойств в разные возрастные периоды человека с учетом гендерных особенностей и ситуационно обусловленных изменений и выразить их в количественном измерении, сопоставить показатели как внутри каждой, так и между различными методиками.

Теория ведущих тенденций представляет из себя целостную биопсихосоциальную модель личности, которая вобрала в себя, структурировала и дополнила важнейшие аспекты основных теорий психологии личности и индивидуальной психологии (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, Б. Г. Ананьев, Г. Олпорт, Э. Фромм, К. Г. Юнг и др). Важнейшим отличием данной теории является введение понятия «ведущая тенденция», которая показана, как сквозная характеристика, пронизывающая все уровни личности, начиная с биологических оснований и до ее вершин.

Одним из столпов теории ведущих тенденций является положение П. К. Анохина о преемственности разных уровней любой системы и их развертывании на вышележащих уровнях. Отсюда стержень врожденных свойств на разных уровнях:

1. Слабый или сильный тип высшей нервной деятельности (врожденные свойства);
2. Слабый, сильный, подвижный, устойчивый тип высшей нервной деятельности (типы нервно-психической активности);
3. Индивидуально-личностные свойства, базирующиеся на типах нервно-психической активности: тревожность, эмотивность, агрессивность, спонтанность, интроверсия, педантичность, сензитивность, интроверсия.

Также существует вершинный уровень личности, интегративным ядром которого является самосознание, самооценка и самоконтроль.

Другое фундаментальное положение теории – структура свойств личности, основанная на ортогональном соотношении противоположных (разнонаправленных) характеристик. Это позволяет судить о сбалансированности или заострении, рассогласовании свойств личности и даже возможной дезадаптации.

Ведущей тенденцией в теории называется главная, устойчивая характеристика и основное индивидуально-типологическое свойство, которое проявляется на разных этапах формирования личности как индивидуальный стиль. Ведущая тенденция включает в себя эмоциональный тип переживания, мотивационную направленность, когнитивный стиль и тип межличностного поведения. Это понятие объединяет термины «черта», «свойство», «особенность» и определяет их стилевую окраску, проявляющуюся в разные периоды развития человека. В теории дано описание 8 ведущих тенденций по всем их компонентам и характерологическим особенностям. Приведены профориентационные рекомендации, раскрыты возможные дезадаптационные и клинические паттерны, меры повышения эффективности и наиболее эффективные ходы для консультационной деятельности.

Л. Н. Собчик разработана методология многоуровневого разностороннего изучения личностных свойств в виде комплексного подхода с помощью батареи психодиагностических методик (ИТДО, ИТО, СМЛ, ДМО, МЦВ, МПВ, ВФТ, РАТ и др.). Она базируется на теории ведущих тенденций. Каждая из методик направлена на изучение определенных личностных подструктур (мотивация, эмоции, когнитивный стиль, стиль межличностного поведения). Освещаются разные уровни самосознания (субъективная самооценка, внутренняя картина образа Я, неосознаваемые влечения и переживания) с помощью вербальных и проективных методик.

Обследования с помощью данной батареи методик позволяет выявить людей, входящих в группу риска (суициденты, агрессоры и тд). Лонгитюдные исследования позволяют увидеть диапазон личностной изменчивости, а применение периодических исследований в ходе терапевтической или консультационной деятельности позволяет отследить динамику пациента или клиента.

На данный момент психологи и hr-специалисты активно применяют психодиагностический компьютерный комплекс Люнисо, в который вошли все методики, адаптированные или разработанные Л. Н. Собчик на основании теории ведущих тенденций. Автоматический подсчет и интерпретация позволяет существенно сократить время проведения обследования и обработки данных, а также ускоряет процесс принятия сложных решений.

GRABOVSKA Inna Viktorivna,
*PhD in Philology, National University of Life and
Environmental Sciences of Ukraine
(Kyiv, Ukraine)*

PSYCHOLOGICAL ASPECT OF METACOMMUNICATION

The term “metacommunication” was introduced into the scientific circulation by the researchers [3, pp. 158, 209] who highlighted a) the aspect of content (communication) and b) the aspect of human relationship (metacommunication) in each act of spoken interaction. For the first time metacommunication was defined by the American scholars – the psychiatrist Jurgen Ruesch and the philosopher, ethnographer Gregory Bateson as “communication about communication”. Researchers argued that the act of communication consisted of the content of the message and the instructions for interpreting the message. They called such instructions metacommunication, in other words, it is a message about the relationship between the interlocutors and the interpretation of the message.

Gregory Bateson [1, p. 153-154] directed his further efforts to explore other aspects of metacommunication and concluded that communication could occur at a lot more abstract levels than a simple descriptive level. The scientist identified two types of messages. The first type of those messages he called metalinguistic and they focused on language. Messages that formed a different level of abstraction he called metacommunicative and they revolved around the relationship between the speakers. The similar view is expressed by other researchers who consider metacommunication as means that allows the interlocutors to correct the perception of speech behaviour and is a prerequisite for a successful social interaction, which can be achieved both on verbal and non-verbal levels [4, p. 44, 46, 49-50]. For instance, the smile ensures the effectiveness of the communicative process and is connected with the problem of human awareness in various communicative situations – “this is how I see myself in our relations with you in this situation” [4, p. 82]. The ability to self-reflection, i. e., the activity of thinking about your own feelings and behaviour, and the reasons that may lie behind them [2], is one of the manifestations of metacommunication. The metacommunicative axiom of pragmatics of human communication, formulated by the researchers, proves that a person cannot communicate without establishing a positive attitude towards other members of society.

Informativity and metacommunication coexist in different amounts in a communicative act as a set of speech acts of the speaker and the listener. So, even a scientific public speaking, which is designed to send new information to the listeners, contains such contact-maintaining utterances as *Let's change the topic of our talk, We would rather not touch upon the subject, It's high time we asked our speakers to proceed with ...* that are used in order to help the addressee to receive the message, attract the attention of the listener, bring the conversation to a logical conclusion.

In our study metacommunication is defined as communication that regulates the process of interaction via verbal and non-verbal means, the main purpose of which is to implement the phatic function – to facilitate the deployment of the communicative process at all its stages.

References

1. Bateson, G. (1972). Steps to an ecology of mind. London, Jason Aronson Inc., 520.
2. Goffman, E. (2009). Relations in public: microstudies of the public order. New Jersey, Transaction publishers, 396.
3. Ruesch, J., Bateson, G. (1951). Communication: the social matrix of psychiatry. New York, W. W. Norton, 314.
4. Watzlawick, P., Beaven, J. H., Jackson, D. D. (1967). Pragmatics of human communication: a study of interactional patterns, pathologies and paradoxes. New York, W. W. Norton, 296.

КОСТРИЦЯ Наталія Миколаївна,
професор, доктор педагогічних наук,
Національний університет біоресурсів і
природокористування України (м. Київ, Україна),
ФОМІНА Галина Віталіївна,
доцент, кандидат філологічних наук,
Національний університет біоресурсів і
природокористування України (м. Київ, Україна)

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОДІЇ ПОНЯТЬ «МОВА» І «ГЕНДЕР»

Мова спрямована на дійсність і на той світ образів, що вибудовуються між дійсністю і людиною, виступаючи як безліч знань, які утворюють у сукупності картину або модель світу. Ця картина світу, локалізована в свідомості, постійно поповнюється і «коригується» у вигляді знань про певні фрагменти світу. Мова відіграє важливу роль у накопиченні знань і їх зберіганні в пам'яті, сприяючи їх упорядкуванню, систематизації, тобто беручи участь у їх обробці. Таким чином, забезпечується пізнавальна діяльність людини та когнітивна функція мови.

Мовна система не тільки є відображенням реальності, буття, традицій і нововведень суспільного життя, вона зумовлює певні стереотипи, а також нав'язує моделі поведінки та судження про дійсність. Як зазначає Д. Спендер, «мова не є нейтральною. Це не просто транспортний засіб, що презентує наші думки. За своєю суттю – це пристрій, що їх формує, це програма для розумової діяльності» [3, с. 776]. Мова тлумачиться також як спосіб комунікації за допомогою системи символів. Вона існує як об'єктивна реальність, структура, якою люди користуються у прагненні зрозуміти один одного. Таким чином, мова – це не просто система знаків, а за своїм змістом окрема дія.

Стать одна з небагатьох дійсно важливих для людини категорій, сприйняття якої майже не залежить від мови та культури, але тільки в тому сенсі, що носії різних мов у принципі однаково розрізняють два типи істот – жіночої та чоловічої статі. Насправді, вже питання про те, що, власне, являє собою кожна із цих статей та стать взагалі, призводить до складної наукової і філософської проблеми. Очевидно, що з точки зору культури протиставлення жіночої та чоловічої статі у людини важливіше статевих відмінностей інших істот і принципово відрізняється від них хоча б наявністю величезної кількості культурних

асоціацій, шаблонів поведінки і сприйняття, що пов'язані з обома статями. Саме по відношенню до людини в сучасній науці використовується спеціальний термін «гендер», що має на увазі не тільки фізіологічні («стать» у чистому вигляді), але і супутні їм соціальні та культурні відмінності.

Ще на початку ХХ століття Зигмунд Фрейд заявив: «Анатомія – це доля», маючи на увазі те, що фізіологічні відмінності між статями зумовлюють їх відмінність як суб'єктів історії. Але в 1949 році у Франції виходить у світ книга Сімони де Бовуар «Друга стать», де автор говорить про те, що в історії затверджуються стереотипи, що зв'язують з чоловіком сфери «конструювання сенсу життя» – культури і суспільства, а за жінкою – закріплюють сферу відтворення життя, сферу природи.

Як зазначає І.І. Халєєва „підхід до гендеризму як до реальності, що опосередкована знаками, символами і текстами, дозволяє визначати гендер в якості свого роду міждисциплінарної інтриги, в основі якої спілітається безліч наук про людину [2, с. 37-42].

В останні десятиліття акцентується лінгвокультурологічний підхід (Халєєва І.І., Кириліна А.В., Малишевський Д.Ч.), що передбачає вивчення мужності і жіночності як базових культурних концептів. Суспільна значущість категорії «гендер» виправдовує її застосування до всіх мовних явищ, що мають відношення до проблем статі. «Стать та її прояви не просто реєструються мовою, але набувають аксіологічності, оцінюються з точки зору наївної картини світу. Тому правомірним є встановлення, як відбувається фіксація статі в мові: за допомогою яких засобів, семантичних полів, оцінок, а також її релевантності для різних мов» [1, с. 34-36].

Поняття «гендер» давно вже вийшло за рамки граматики. Це явище широко розглядається як соціокультурний, дискурсивний і психолінгвістичний феномен.

Проте, відмежовуючись від проблеми дефініції і змісту, а також варіативності поняття «стать» в залежності від виду, нехтуючи різними відхиленнями (інтерсексуальність, унісексуальність, гомосексуальність, транссексуальність), можна сказати, що стать є природною категорією, що охоплює всі види істот і дає чітке розмежування цих істот на два класи. Ця класифікація відображається, природно, по-різному. Взагалі для мови можна говорити про універсальність семантичної категорії статі (копіює відповідну природну категорію), а для конкретних мов – про певні її трансформації, специфіку вираження і навіть про окремі граматичні категорії. Зокрема, в українській мові семантична категорія статі корелюється з граматичною категорією роду іменників, що позначають живих істот.

Вплив гендеру на людину розглядається у різних галузях науки. Ця тема цікава і значуща в рівній мірі і з точки зору психології, і з точки зору соціології. Генетика, теологія, філософія, лінгвістика і багато галузей науки вивчають гендерну теорію, інтерпретуючи її по-своєму, відповідно до власних норм.

Література

1. Горошко Е. И., Кириллина А. В. Гендерные исследования в лингвистике сегодня. *Гендерные исследования*. 1999. № 1. С. 34-36.
2. Кириллина А. В. Особенности и тенденции развития гендерных исследований в российской лингвистике. *Гендер : язык, культура, коммуникация*. Москва : МГЛУ, 2001. С. 32-47.
3. Спендер Д. Мужчина создал язык. Введение в гендерные исследования. Ч II : *Хрестоматия*. Харьков : ХЦГИ, 2001; Спб. : Алетейя, 2001. С. 774-783.

СТОЛЯРЧУК Олеся Анатоліївна,
доктор психологічних наук, доцент,
Київський університет імені
Бориса Грінченка
(м. Київ, Україна)

ВИКОРИСТАННЯ РЕФЛЕКСИВНО-ПРОЕКТУВАЛЬНИХ ПРАКТИК У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ПСИХОЛОГІЇ

Сприятливою платформою гармонізації становлення особистості майбутнього фахівця в умовах професійного навчання постає засвоєння ним змісту психологічних дисциплін. Першочергово психологія як навчальна дисципліна акумулює адаптовану та систематизовану наукову інформацію. Водночас, на тлі провідної ролі психологічної компетентності майбутнього фахівця у його професійному становленні, виокремлюємо супутні функції опанування студентами психологічних дисциплін:

- пізнавальну, яка спрямована на пізнання студентом характеристик власної особистості й індивідуальності,
- регулятивну, що виявляється у застосуванні психологічної компетентності для управління власною поведінкою, інтелектуальними й емоційними станами,
- проектувальну, яка забезпечує здатність студента будувати проект власної особистісної самореалізації.

Саме ці функції були реалізовані нами у рефлексивно-проектувальній технології викладання психології. Провідним дидактичним знаряддям цієї технології є рефлексивні та проектувальні практики як різновид особистісних практик. Рефлексивний аспект виявляється через виявлення й аналіз студентом власних психологічних проявів і якостей, а проектувальний – через прогнозування перспектив особистісно-професійного розвитку.

Впровадження нами рефлексивно-проектувального навчання відбувалось зі студентами першого курсу спеціальності 035 «Філологія. Мова і література (англійська)» при викладанні змісту загальної психології. Наведемо приклади застосування рефлексивно-проектувальних практик.

При вивченні пізнавальної сфери особистості, представленій п'ятьма пізнавальними процесами та станом уваги, студенти виконували рефлексивно-проектувальну вправу, послідовно заповнюючи таблицю. Рубрики цієї таблиці включали: 1) назву процесу чи стану (відчуття, сприймання, пам'ять, мислення, уява та увага), 2) опис його індивідуальних характеристики щодо студента – автора самостійної роботи, 3) сильні та слабкі сторони цих характеристик для майбутньої професії, 4) проект розвитку означеного процесу чи стану уваги. Для визначення індивідуальних характеристик власної пізнавальної сфери студенти послуговувались результатами фрагментарних психодіагностичних досліджень, наприклад, тестуванням для визначення сенсорного типу, індивідуальних мнемічних якостей, провідного виду мислення тощо, заохочувався також їх самоаналіз.

Опанування теми «Емоції та почуття» супроводжувалось рефлексивним резонансом студентів, оскільки вони наводили приклади переживання різних видів почуттів і типових емоційних станів з власного афективного досвіду. Також першокурсникам пропонувалось проаналізувати ймовірні позитивні та негативні наслідки функціонування афективної сфери для майбутньої професійної діяльності. Віддаючи належне поміркованості учасників експериментальної групи, зазначимо, що вони наводили досить вагомі аргументи на користь емоційної регуляції та позитивної налаштованості як вчителя, так і перекладача, водночас вказуючи на стресогенність їх професійної діяльності. Після виконання цієї рефлексивної практики й усвідомлення багатогранності афективного простору особистості студентам було легше, спираючись на результати психодіагностики власних емоційних проявів, розробити проект гармонізації власної емоційної сфери. Найчастіше були запропоновані вектори зменшення рівня особистісної тривожності й вразливості, розвитку стресостійкості й емпатійності.

Вивчення теми «Воля» у розрізі рефлексивно-проектувального навчання відбувалось за схожим до попередньо викладеного сценарієм. Нами було зафіксовано складнощі при підборі студентами прикладів негативних проявів вольової регуляції у навчально-

професійній і майбутній фаховій діяльності, оскільки в уявленнях першокурсників воля поставала як «абсолютне» благо. Тоді під час семінарського заняття студентам було запропоновано співвіднести волю з суспільними й індивідуальними цінностями особистості, її ресурсами і згадано перевтому, виснаження внаслідок надмірного чи довготривалого вольового зусилля, розчарування через неадекватну мету тощо. Першокурсники також працювали з картою власних вольових якостей, визначаючи їх рівень за градацією «Я-реальне» та «Я-ідеальне» та визначаючи зони самовиховання цих якостей. Відзначимо, що найбільш типовими прикладами очікувано фігурували розвиток цілеспрямованості, наполегливості та витримки, а також зменшення лінощів.

Тема «Самосвідомість» виявилась особливо сприятливою для застосування рефлексивно-проектувальних практик. На підґрунті застосування методики «20 висловів про себе» першокурсники рефлексували зміст самоопису, співвідношення в ньому фізичних і психологічних якостей, присутність фахово орієнтованих характеристик. Цікавою для студентів виявилась проектувальна практика «Я через 15 років», де вони мали описати себе через зазначений вище відрізок часу. Було виявлено типову особливість самоописів студентів – ідеалізацію власного майбутнього, презентацію себе у якості успішного бізнесмена, зразкового сім'янина тощо.

Отже, застосування рефлексивно-проектувальних практик у процесі викладання психології сприяло активізації суб'єктності майбутнього фахівця, розкриттю та збагаченню його особистісного потенціалу, розвитку особистісних інваріант професіоналізму, прогнозуванню та проектуванню перспектив особистісно-професійного розвитку.

ПСИХОЛОГІЯ – ОСВІТІ: ШЛЯХИ ОПТИМІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ У ЗВО

AMELINA Svitlana,
*Dr. habil. ped., Professorin,
Nationale Universität für Lebens- und
Umweltwissenschaften der Ukraine
(Kyjiw, Ukraine)*

PSYCHOLOGISCHE ASPEKTE DES BILDUNGSPROZESSES BEI DER VOLLZEIT- UND TEILZEITAUSBILDUNG

Die moderne pädagogische Psychologie hat besondere Leistungen auf dem Gebiet der Bildungspsychologie erbracht. Sie befasst sich mit der Untersuchung der Mittel und Wege zur Steuerung der kognitiven Aktivität der Studierenden, der Untersuchung des Lernens unter Berücksichtigung der individuellen und psychologischen Merkmale der Studierenden, der Untersuchung der Wirksamkeit verschiedener Lehrmethoden, objektiven Kriterien für den Lernerfolg.

Unter dem Bildungsprozess wird eine intellektuelle und kreative Tätigkeit auf dem Gebiet der Hochschulbildung und der Wissenschaft verstanden. Er wird in einer Universität oder Hochschule durch ein System wissenschaftlicher, methodischer und pädagogischer Maßnahmen durchgeführt und zielt auf den Transfer, die Assimilation, die Erweiterung und den Einsatz von Wissen, Fähigkeiten und anderen Kompetenzen ab bei Studierenden ebenso wie bei der Ausbildung einer harmonisch entwickelten Persönlichkeit. Es gibt verschiedene Formen der Erwachsenenbildung, darunter die verbreitetsten – Vollzeit- und Teilzeitausbildung, die im Rahmen eines Ausbildungsprogramms umgesetzt werden.

Angesichts der unterschiedlichen Organisation des Bildungsprozess bei der Vollzeit- und Teilzeitausbildung ist es notwendig, sich auf die Unterschiede in den psychologischen Aspekten dieser Formen zu konzentrieren.

Das Vollzeitstudium ist viel mehr unter den jungen Leuten verbreitet, die eigentlich keine Erfahrungen bei der selbstständigen Aneignung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, sowie bei der Zusammenarbeit mit anderen Studierenden haben. Der Selbstunterricht ist die Bildung, die im Prozess der selbstständigen Arbeit ohne Absolvierung eines systematischen Studiums an einer stationären Bildungseinrichtung erworben wird. Der Selbstunterricht ist ein wesentlicher Bestandteil einer systematischen Ausbildung in stationären Einrichtungen, die zur Vertiefung, Erweiterung und dauerhaften Aneignung von Wissen beiträgt. Das Hauptmittel der Selbsterziehung ist ein unabhängiges Studium. Die Medien dienen auch als Quellen der Selbstbildung. Eine wichtige Rolle bei der Bildung von Selbstbildungskompetenzen spielt eine Hochschuleinrichtung.

Die Teilzeitausbildung oder der Fernunterricht umfasst das Studium der Fächer eines Bildungs- oder Berufsbildungsprogramms unter Verwendung von Computer- und Telekommunikationstechnologien und das Zusammenstellen von Abschlusstests in einer Bildungseinrichtung. Es ist wichtig, dass die Studierenden psychologisch dazu geneigt werden, unter der Abwesenheit der ständigen Kontrolle seitens des Lehrers zu arbeiten. Dazu sollen sie einige Techniken zum Selbststudium oder autonomen Studium aneignen unter Berücksichtigung der eigenen Neigungen zur Weise der Informationswahrnehmung und -bearbeitung. Zu den Methoden der mentalen Erziehung gehören: Anregung der Neugier und Bildung des kognitiven Interesses, Anwendung der Methode der Perspektiven und Problemsituationen, vielfältige selbständige Tätigkeit, Methoden zur Vermittlung von Kenntnissen, Fähigkeiten und der Kultur des Studiums.

Im Bildungsprozess lernt man sich und andere besser kennen, eigene Persönlichkeit harmonisieren. Die Studierenden lernen, wie man anderen in schwierigen und Krisensituationen hilft. Dabei finden sie Antworten auf Fragen zur Persönlichkeitsentwicklung, zu Beziehungen zu Familie, Eltern, Freunden und Kollegen in Situationen der Freundschaft, Verurteilung, Misshandlung, Bestrafung, Eifersucht.

Die Organisation der selbständigen Arbeit der Studierenden kann nicht als isoliertes Problem angesehen werden. Es ist ein organischer Teil des Bildungsprozesses.

BALALAJEVA Olena Yuriiivna,
PhD in Pedagogy,
National University of Life and Environmental
Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

INTRODUCTION OF A GENDER PERSPECTIVE INTO JOURNALISTIC EDUCATION

In Ukraine, the introduction of a gender perspective into journalistic education is gaining momentum. In 2015, Ukraine launched the Project “Gender Mainstreaming in Higher Educational Institutions of Ukraine”, in which 15 higher educational institutions from 6 different regions of the country are involved. The main objective of this project is to promote the achievement of gender equality and the implementation of gender-sensitive approaches in Ukrainian universities through a gender audit procedure.

At the current stage, curricula for journalism education are being revised, new training materials and manuals are being developed. One of the most popular is the textbook “Gender for the media: a textbook on gender theory for journalism and other socio-humanities specialties”, prepared within the framework of the scientific program of the Institute of Ethnology of the National Academy of Sciences of Ukraine and the public organization “Center for Cultural and Anthropological Studies” with financial and coordination support from Heinrich Boell Foundation’s Office in Ukraine.

The textbook consists of three parts: the first one deals with the development of gender theory; in the second one gender analysis is applied to various aspects of social life such as science, media, language, education, sports, etc.; in the third part attention is given to gender policy. As the authors of the textbook point out, this is the first big edition consistently adhering to the non-androcentric language. They try not to clutter the text with slashed endings, and therefore, the sentences were constructed in a manner to avoid a gendered language in general, and – where it was impossible – both the female and male genders were used in the full forms.

Secondly, in the textbook, authors try to critically rethink the rather widespread bio-fundamental approach to gender theory and propose the Foucault's theory of power and post-structural institutional approach, i.e., consider how actors (subjects) are the product of dominant discourses and ideologies. Such approaches offer new aspects and tools for analysing liberal gender policies based on the ideas of second-wave liberal feminism and the modern ideology of neoliberalism.

One of the innovative elements is attempts to talk about sexuality as an integral part of the gender theory. Some issues of intersexuality, transgenerness, heteronormativity are examined in the textbook.

This book is intended for senior bachelor level (3-4 years of study) faculties of journalism, but it could be useful to other humanities and social specialties: philosophy, philology, cultural studies, sociology, pedagogy, history, etc.

In the framework of the project of Council of Europe “The Implementation of the European Neighbourhood Policy in Ukrainian media sphere” another book “Equality Standard: A Guide on Press Practice in Gender Perspective” was published.

The manual is written by experts and consultants of a pilot project in which four Ukrainian print editions in practice were testing the benefits of a balanced approach to highlighting gender-sensitive topics and planning issues in accordance with the readers' requests and professional journalism standards.

The unique experience of the editors, advices of the foreign experts, and specific recommendations for innovative changes in editorial planning and work – all this makes this

handbook useful to journalists, teachers, anyone interested in the current trends in media development.

One more book “Gender Media Practices: A Manual on Gender Equality and Non-Discrimination for Students of Higher Educational Institutions” is published in the framework of the OSCE Project for the promotion of gender equality in Ukraine. As the name implies, this handbook is practice-oriented too and considers issues related to the correlation between gender issues and media work, the role of the media and the advertising industry in supporting and promoting gender equality.

The manual consists of four parts. Part I “Concept” deals with some theoretical issues and describes the role of media and journalism in the modern world, history and development of gender theory, gender-based society, gender policy and economics, gender statistics and journalism data. Part II “Practice” contains a description of the workshops, practical exercises, case studies, and situational rooms. Part III “Training” includes training programs on various gender issues for journalists, editors, advertisers, etc. and part IV “Resources” contains normative documents, references and recommended reading, internet resources and dictionary of feminities. The manual will be useful for practicing media workers, as well as for lecturers and students of journalism specialties.

References

1. Шинкарук В. Д., Балалаєва О. Ю. Підготовка аграрних журналістів: перспективи та завдання. Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: Філологічні науки. Київ, 2017. Вип. 263. С. 117-125.

2. Balalaieva O. Media topics in descriptors of International Press Telecommunications Council. Вісник Львівського університету. Серія Журналістика. 2017. № 42. С. 151-158

3. Balalaieva O. The problem of gender balance in Ukrainian media: outlines of a solution. Euromentor, 2019. Vol. X. No 3. P. 79-92.

ВАСЮК Оксана Вікторівна,

доктор педагогічних наук, професор,

Національний університет біоресурсів і

природокористування України (м. Київ, Україна)

СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ

«ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ»

Загальна спрямованість особистості в цілому характеризує сферу всіх потреб та інтересів людини, її ставлення до дійсності, суспільства, до самої себе. Зрозуміло, що професійна спрямованість буде охоплювати лише коло тих потреб і зацікавлень особистості, що безпосередньо пов'язані з її поведінкою під час вибору професії, з майбутньою професійною діяльністю.

У психолого-педагогічній науці проблему формування професійної спрямованості вирішували Л. Виготський, П. Гальперін, Г. Костюк, О. Леонтєв, С. Рубінштейн, Н. Талізїна; М. Алексєєва, С. Архангельський, Ю. Бабанський, С. Гончаренко, М. Євтух, Н. Кузьміна, Н. Ничкало, П. Підкасистий, І. Підласий, В. Семиченко, В. Сластьонін, М. Сметанський, В. Якунін та ін.

У психологічну і педагогічну літературу поняття «професійна спрямованість особистості» увійшло нещодавно. Його появу пов'язують із дослідженнями в ХІХ–ХХ ст. мотивації людської діяльності. Нині це поняття тлумачиться по-різному, із використанням того чи іншого підходу:

– мотиваційна сфера (Ю. Забродін, О. Землянська, Г. Кашканова, Б. Сосновський, О. Томащук, Т. Щеглова);

– інтерес (М. Добринін, М. Єлаєв, Г. Костюк, С. Крягжде, В. Рімкявіченє, А. Сейтешев, П. Шавір, Ю. Шелухін);

– установка (С. Залеська А. Ткаченко);

- ставлення (В. Галузинський, М. Євтух, Н. Комусова, М. Котіленков, В. Немировський, А. Реан);
- якість особистості (О. Ганопольський, Н. Кузьміна, Б. Ломов, Н. Матяш, С. Осадчий, Н. Пустовалова, А. Реан);
- вибір професії (А. Голомшток, В. Синявський, М. Титма, Н. Ткачова, Б. Федоришин);
- утворення певного виду (О. Дусавицький, С. Яремчук).

Сучасні психолого-педагогічні дослідження з проблем спрямованості особистості здійснюються в декількох напрямках: визначення її сутності та структури; вивчення особливостей її походження; дослідження етапів та умов становлення; аналіз стану і засобів формування. Узагальнюючи результати аналізу наукових джерел, можемо сформулювати такі висновки:

1. Професійна спрямованість – це педагогічно контрольований і організований процес, у якому здійснюється керівництво професійним становленням особистості.

2. Професійна спрямованість є складовою частиною загальної спрямованості особистості, що визначається індивідуальними особливостями людини, її ставленням до дійсності, оточуючих і до самої себе.

3. Професійна спрямованість утворює інтегральну цілісність професійних інтересів, установок, цінностей, ставлень, захоплень, бажань, ідеалів та переконань, сприяє прояву професійних здібностей.

4. Професійна спрямованість характеризує готовність особистості до діяльності, що обирається. Вона визначається позитивним ставленням до праці, високим рівнем загальної підготовки, інформованістю про професії, знанням шляхів їх здобуття.

5. Професійна спрямованість охоплює потреби й інтереси особистості, що пов'язані з її поведінкою як при виборі професії, так і під час професійної діяльності. На ефективність процесу формування професійної спрямованості впливає система мотивів, де виокремлюються домінуючі.

6. Мотиви, що лежать у основі професійної спрямованості, неоднорідні за своїм походженням, характером, зв'язком з об'єктом (професією).

7. Професійна спрямованість набувається особою в процесі її життєдіяльності, під дією різних внутрішніх та зовнішніх факторів вона може змінюватися, розвиватися, набувати якісно нових форм.

8. Професійна спрямованість характеризується комплексом динамічних властивостей особистості.

Отже, більшість дослідників під професійною спрямованістю розуміють позитивне вибіркове ставлення до будь-якого виду праці або ж до професій і розглядають її як провідну інтегральну властивість особистості, у структуру якої входять якості (бажання, інтереси, ідеали, схильності, переконання тощо), що є основними спонукальними факторами професійного становлення людини. Вона є системоутворюючою властивістю і, на думку Н. Кузьміної, пов'язана з потребнісно-мотиваційною та емоційною сферами особистості. Професійна спрямованість включає в себе цілі, мотиви, що спонукають до діяльності, та емоційне ставлення до неї (любов, задоволення, потребу).

ДРОЗДОВА Лариса Валентинівна,
старший викладач, Національний університет
біоресурсів і природокористування, викладач,
Київський національний університет культури
і мистецтв, продюсер, медіа-тренер, коуч
(Київ, Україна)

SMART – ТЕХНОЛОГІЇ В МЕДІАОСВІТІ

Інноваційним аспектом в системі освіти та навчальному процесі є тенденція до все більшого впровадженню ІТ технологій: мережевих, мобільних, інформаційних тощо.

Сьогодні в житті будь-якого цивілізованого суспільства є два типи мережевих структур — мережі офлайн та мережі онлайн. Перші (офлайн) мають місце в реальному світі та будуються на основі вербальних, невербальних, візуальних і тактильних комунікацій, для них базовою технологією є нетворкінг (networking). Другі (онлайн) розгортають свою діяльність у віртуальному просторі — мережі Інтернет, у форматі технології web 2.0 та web 3.0, це так званий соціальний медіамакетинг (SMM).

Для забезпечення ефективних комунікацій, а в нашому випадку — підготовки творчих фахівців : журналістів, продюсерів, PR-менеджерів і т.д., необхідно розумітися на сучасних інноваційних технологіях та впроваджувати їх в освіту. Адже покоління Z навчається володіти гаджетами швидко. Умовно нові технології можна розбити на три групи. Перша — це технології хай-тек. Йдеться про високі цифрові технології забезпечення передавання даних, а саме про супутниковий зв'язок, інтернет, цифрові телебачення і радіо, стільниковий зв'язок. Друга — технології хай-х'юм. Це високі гуманітарні технології управління інформаційними процесами, до них можна віднести SMM, SEO, таргетовану рекламу, контекстну рекламу, медіавіруси. Третя — хай-сенсоро. Це психотехнології масового або індивідуального впливу, як от: соціальна психологія, прикладний психоаналіз, нейролінгвістичне програмування.

На сьогоднішній день в системі освіти України є звичне явище проведення навчальних занять з використанням мультимедійних презентацій. Однак, поряд із звичними презентаційними технологіями (Microsoft Power Point, LibreOffice Impress, MySlideShow), в сферу освіти проникають нові, інтерактивні технології, які дають змогу відійти від стандартної та звичної презентації у вигляді слайд-шоу. [1].

Smart-технології – це інтерактивний навчальний комплекс, що дає змогу створювати, редагувати та поширювати мультимедійні навчальні матеріали, як в аудиторний так і в позааудиторний час. Цікавим є тлумачення аббревіатури SMART: самокерований; мотивований; адаптивний; ресурсозбагачений; технологічний [2].

Застосуванням SMART-підходу спрямоване на досягнення таких цілей у процесі навчання: S (Self Directed) – забезпечення можливостей для самостійного визначення, що саме вивчати, та ефективної організації самонавчання); M (Motived) – мотивування активної пізнавальної діяльності; A (Adaptive) – адаптування методів, місця та часу навчання для конкретного суб'єкта, який бажає придбати освітні послуги; R (Resource Free) – забезпечення вільного доступу до освітніх ресурсів; T (Technology Embedded) – перманентне забезпечення процесу навчання сучасними технологіями.

До позитивних сторін застосування Smart-технологій в навчальному процесі відноситься [3]: можливість їх використання під час викладання різних дисциплін; - висока ефективність засвоєння знань; підвищення інтересу до навчання в учнів та студентів; сучасність технологій і розуміння та сприймання їх як природної складової молодих людей, що робить їх життя зручним інструментом для розвитку творчого потенціалу; легкість поєднання Smart-технологій з комунікативним підходом до викладання творчих спеціальностей : журналістики, продюсування, медіапсихології, тощо.

Література

1.Методика застосування технології SMART Board у навчальному процесі : навчальний посібник / Г.Ф. Бонч-Бруєвич, В.О. Абрамов, Т.І. Косенко. – К. : КМПУ імені Б.Д. Грінченка, 2007. – 102 с.

2.Семеніхіна О.В. Нові парадигми у сфері освіти в умовах переходу до SMART-суспільства [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://irbis-nbuv.gov.ua>

3.Якубов С. Технології SMART та навчальні матеріали / С. Якубов, Я. Якінін // Ні-Tech у школі. – 2011. – № 3 – 4.

4. Smart-технології в Україні і світі [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://molodi.in.ua/smart-tehnolohiji/>.

ЗОЗУЛЕВИЧ Вікторія Юріївна,
магістрант, Національний університет
біоресурсів і природокористування України
(м. Київ, Україна)
Науковий керівник – ШАМНЕ А.В.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Психологи стверджують, що однією з актуальних проблем сучасної психології та педагогіки є розвиток і постійна підтримка навчальної діяльності, забезпечення сприятливого емоційного клімату на заняттях [4, с.385]. Особливу складність у вивченні іноземних мов дотепер представляє недостатність мотивації. Англійська мова представляє собою не просто «ще один предмет програми» освіти, – це нова система мислення, новий образ світу. Без серйозного стимулу таку задачу не вирішити.

Формування у студентів стійкого інтересу до традицій, культури країн мови, що вивчається, а також постійне прагнення до саморозвитку та самовдосконалення необхідно постійно стимулювати, що буде спонукати його до активної діяльності, тобто вчитися.

Внутрішня мотивація пов'язана зі змістом діяльності. Учбова мотивація має враховувати такі специфічні параметри, як індивідуальні особливості студентів, що включають їх самооцінку, рівень інтелектуального розвитку, сам педагогічний процес, особу викладача з його ставленням до педагогічного процесу, специфіку самої навчальної дисципліни, тощо.

Також треба брати до уваги різні мотиви, що спонукають людей до тієї чи іншої діяльності. Наприклад, це може бути прагнення самоствердження в суспільстві, завоювання престижу, отримання певного статусу, поваги людей. Важливим мотивом може бути також прагнення влади над людьми, особистого впливу, бажання керувати людьми. Прагнення до особистісного зростання, тобто мотив саморозвитку, реалізації свого потенціалу. Не менш важливим є мотив афіліації (приєднання), тобто прагнення повноцінної соціалізації з іншими людьми [3].

Говорячи про викладача, слід згадати, що студенти виявляють більшу мотивацію до вивчення предмета, якщо викладач їм подобається, ніж з тими, хто їм не подобається. Основою особливості будь-якого успішного педагога є його особистість. Визнаючи провідну роль мотивації у вивченні англійської мови, викладачу необхідно брати до уваги засоби й прийоми її формування в умовах навчального закладу [1, с. 38]. Формування мотивів – це насамперед створення умов для проявлення внутрішніх побуджень до навчання, усвідомлення їх самим учнем та подальший саморозвиток мотиваційної сфери.

Проектна робота під час вивчення іноземної мови може стати фактором, який створить позитивну емоційну і пізнавальну атмосферу. Формуючи невеликі проектні групи, до складу яких входять як сильні студенти, так і з середнім рівнем підготовки, ми включимо в роботу всіх студентів.

Вирішення проблеми можна пов'язати з комплексним підходом, який повинен включати створення спеціальної системи завдань, виховні заходи та мінімізацію негативної мотивації. Комплексний вплив на студента буде ефективнішим, ніж використання окремих компонентів.

Завдання повинні носити комунікативний творчий характер. Використання спеціально відібраного матеріалу, який базувався б на врахуванні інтересів студентів, їх бажанні самостверджуватись як доросла особистість; включення для обговорення хвилюючих проблем при використанні комунікативних і творчих завдань зробить навчання особистісно значимим, що є невід'ємним атрибутом високого рівня мотивації. Моделювання реальних життєвих ситуацій зробить можливим використання мови як засобу, а не мети, що відповідатиме ситуації реального спілкування.

Викладачі повинні виконувати наступне для підвищення мотивації вивчення англійської мови: 1) Змінювати програму, враховуючи вимоги щодо вливання України у європейське середовище; 2) Підбирати найсучасніші теми для обговорення. Таке спілкування здійснюється у формі бесіди, яка розглядається як особливий вид міжособистісної комунікації; 3) Потрібно використовувати фізичні задачі та тести, які допомагають систематизувати та поглиблювати знання не тільки з англійської мови, а й сприяють розвитку творчих здібностей студентів. Це завдання гарантує не тільки інтерес до навчання, але й високу ефективність, оскільки навіть студенти з низькою самооцінкою пояснюють різні способи вирішення задач з великим задоволенням, адже ця область знань є відомою для них [2; 5].

Отже, мотивація визначає продуктивність навчальної діяльності і є її органічною складовою. Наближення мовної діяльності на занятті до реальної комунікації дає можливість використовувати мову як засіб спілкування, підвищує інтерес студентів до навчання і до мови, яку вони вивчають. Таким чином, після проведення відповідних змін, тобто успішному підборі методики, її послідовне та системне впровадження, існує очікування отримати результати внаслідок підсилення мотивації, підвищення інтересу до вивчення іноземних мов, подолання психологічних бар'єрів, зокрема: страху перед говорінням іноземною мовою та страху перед можливістю зробити помилку, створені умови, за яких студенти є не об'єктами, а суб'єктами навчання.

Література

1. Бакшаева Н.А. Психология мотивации студентов: учебн. пособие / Н.А.Бакшаева, А.А.Вербицкий. – М.: Логос, 2006. – 184 с.
2. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н.Д.Гальскова, Н.И.Гез. – М.: ИЦ «Академия», 2004. – 151 с.
3. Зимняя И. А. Педагогическая психология. М., 2002.
4. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П.Ильин. – СПб.: «Издательство Питер», 2000. – 546 с.
5. Яцишин О.М. Визначення оптимальної структури мотиваційного синдрому вивчення англійської мови студентами економічних спеціальностей / О.М.Яцишин // Мова. Культура. Бізнес. – 2003. – Вип. 1. – С.308-316

КАЛУГА Володимир Федорович,
*доктор філософських наук, доцент,
Національний університет біоресурсів і
природокористування України (м. Київ, Україна)*

ФУНКЦІЯ ОБРАЗУ У ВИХОВАННІ/СТАНОВЛЕННІ ТА АКТИВНОСТІ ЛЮДИНИ

Домінантний спосіб сприйняття і відображення, умовно кажучи, дійсності, притаманний для людини, – образний. Тобто системне уявлення, саме уявлення, а не знання, про світ і його наповнення, саму себе та іншого буденна (тобто у тому стані, у якому перманентно себе віднаходить заклопотана істота) людина набуває і підтримує завдяки образам. При цьому під образом пропонується розуміти спосіб відтворення чого б то було (об'єкта) у свідомості суб'єкта за посередництва уяви.

Образи бувають чистими та вторинними. Чисті образи або видіння (тобто різного рівня чіткості та яскравості «картинки») виникають (відображаються) у свідомості поза текстуальним супроводом. Вони є основою буття – по-суті, чистими формами, наприклад, у платоновій інтерпретації. Про це говорить міфологія, яку б світоглядну метапарадигму вона б представляла. У ведичній метапарадигмі Брахман сновидить світи і усі його елементи. В аврамічній метапарадигмі першоелементом буття є світло, хоч у варіанті біблійного міфу, хоч у варіанті теорії великого вибуху. Про подібне говорить орійська (родоначальник

слов'ян – батько Орій) метапарадигма, відповідно до якої першоджерелом буття є Око. Не звук, не запах, дотик абощо. А образ або те, що за ним стоїть.

Вторинні образи – ціннісно (функціонально) забарвлені символи (знаки) чого б то було. Вторинні образи – це «картинки», що виникають у свідомості на основі опису. Вони безпосередньо пов'язані з внутрішнім діалогом. Внутрішній діалог – посередник у (соціальному) бутті людини. Тобто те, без чого соціалізована людина (істота) не мислить та/або не уявляє себе, оскільки їй практично недоступний стан, умовно кажучи, «внутрішньої тиші», принаймні довільно викликаний.

Відтак, суть світу – це, так звана, картина світу – певним чином упорядкований динамічний метаобраз, що поєднує у собі систему образів. Тобто, картина світу – це і є основа ідентичності індивіда – його ключова характеристика як соціальної одиниці буття.

Елементами картину світу є все те, що відображено у свідомості індивіда, у т.ч. світ як простір або континуум, людська спільнота як певна стійка структура, образ самого себе та іншого.

Картина світу завжди цілісна, відносно динамічна, емоційно забарвлена.

Цілісність картини світу передбачає усталені психічні процеси. Розривання картини світу – це, по-суті, божевільня – втрата властивості свідомості відображати і підтримувати стійкі взаємозв'язки між образами. При цьому, самі по собі зв'язки між образами, окрім іншого, можуть бути представленими як система причинно-наслідкових зв'язків. Як наслідок, передбачити дії божевільного фактично не можливо.

Динамічність картини передбачає мобільність та адаптативність (приспосувальність) суб'єкта до потоку подій або зміни умов і обставин

Емоційна забарвленість найбільше відповідає рівню оптимізму, вольовій потузі, націленості суб'єкта. Не на пустому ж місці виникла низка стійких характеристик особливостей світо ставлення і світосприйняття. Мова йде, зокрема про «рожеві окуляри», «зелену нудьгу» тощо.

Способом підтримання і донесення до інших ідентичності є історія. А отже слово є символом, знаком, що автоматично відсилає до вторинного образу.

Зрештою, звернення до образу (симбіозу чистого та вторинного образів), а отже і до образотворчого мистецтва може суттєво допомогти у схопленні індивідуальних особливостей суб'єкта, будь то конкретна людина чи спільнота людей, об'єднаних спільністю певних властивостей і ознак (етнос, група абощо). Йдеться про можливість виявлення на основі встановлення переваг або уподобань, що їх демонструє суб'єкт у ставленні до тих чи інших картин (образів), смаків, настроїв абощо, притаманних тому-таки суб'єкту.

За типом кодування серед картини умовно можна розрізнити класичні, сюрреалістичні, авангардні. Стиль кодування світогляду або картини світу, очевидно, аналогічний.

На основі згаданої підстави доступними для усвідомлення можна виділити чотири, умовно кажучи, типи світоглядної матриці:

- класичний;
- сюрреалістичний (езотеричний);
- авангардний (шизофренічний);
- вольовий (містичний).

Останній притаманний лише тим, хто здатний довільно зупиняти/запускати внутрішній діалог, а отже уникати вторинних образів, таким чином, маючи справу винятково з чистими образами або дійсністю.

При цьому виникає низка закономірних питань. Зокрема, як формуються вторинні образи? Яким чином їх набуває чи відкриває у собі людина? Як вторинні образи складаються в картину світу?

Відповіді на ці та подібні питання і складають основу виховання – становлення вродженої індивідуальності в просторі змодельованих умов та обставин. По-суті, виховання – це вписування «новоприбулої» одиниці в уже наявну систему або матрицю.

З іншого боку, виховання – перманентний процес формування і трансформації ідентичності індивіда до рівня особи, особистості, індивідуальності шляхом

- розширення досвіду;
- зміщення зони комфорту;
- перепрограмування ідентичності

Зрештою, завдання спільноти – дбати про розвиток естетичного смаку, відчуття міри абоощо своїх членів не залежно від їх індивідуально-соціальних статусів і характеристик, тобто всіляко сприяти індивідуальному становленню і розвитку суб'єкта.

КАСЯН Аліна Василівна,

студентка,

ПІВЕНЬ Олена Болеславівна,

*старший викладач, Національний університет
біоресурсів і природокористування України
(м. Київ, Україна)*

ВРАХУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Одним з основних чинників, які визначають успішність дидактичного процесу, є мотивація навчання та психологічні вікові особливості учнів. Навчальна діяльність формується під впливом потреб, які знаходять відображення в мотивах. Тому дослідження психолого-педагогічних передумов навчальної діяльності учнів в особистісно-орієнтованій парадигмі навчання є серйозною науковою проблемою.

Навчання іноземній мові має розглядатися через призму психологічних аспектів її засвоєння. Саме тому слід відмітити, що ретельне дослідження вікових особливостей кожної вікової групи учнів є передумовою визначення методичних підходів до викладання іноземної мови на кожному конкретному етапі навчання.

Комунікативний розвиток у рідній мові правомірно розглядати у загальному контексті соціалізації кожного учня, тобто з точки зору сформованості вмінь спілкування з ровесниками, дорослими, а також з позиції загальної ситуації розвитку учня. Рівень комунікативного розвитку учнів в рідній мові можна визначити за допомогою спеціальних прогностичних тестів. Головна функція цих тестів полягає в тому, щоб дати певний прогноз успішності у засвоєнні іноземної мови на основі визначення рівня оволодіння механізмами певного виду мовленнєвої діяльності в рідній мові. Методологію цього підходу зумовлює обґрунтоване психологами положення про правомірність вивчення характеру функціонування психічних процесів на матеріалі будь-якої знакової системи.

Насичення предметного змісту уроку іноземної мови соціокультурною інформацією стимулює пізнавально-комунікативну мотивацію уміння, активізуючи тим самим розумові здібності учнів, зокрема операції аналізу, синтезу, уявного планування, рефлексії. Активізація мислення посилює роботу уваги, пам'яті.

Важливим при цьому є й емоційний фактор, бо повноцінне формування соціокультурної компетенції учнів пов'язане за звичай із застосуванням автентичних матеріалів: елементів фольклору, аудіозаписів діалогів у виконанні зразкових дикторів, фрагментів автентичних мультфільмів тощо. В молодших класах досить широко використовують малі форми дитячого іншомовного фольклору: римівки, лічилки, скоромовки, пісні тощо. Ці "маленькі шедеври", за образним визначенням дослідників, є важливим компонентом субкультури країн, мова яких вивчається, їх виразність і музичність завжди захоплює учнів і викликає в них почуття великої естетичної насолоди, а також почуття співпричетності до іншого народу, яке досягається без особливих зусиль.

Учні мають засвоїти програмний мовний матеріал як засіб оформлення або розуміння висловлювань у процесі спілкування на рівні, визначеному стандартом. Для цього учням необхідно зрозуміти і засвоїти комунікативні функції засобів спілкування для їх коректного вживання у відповідних мовленнєвих ситуаціях, уміти самостійно відбирати саме ті мовні і мовленнєві засоби, що є оптимальними для реалізації комунікативного наміру та адекватними в соціально-функціональному плані ситуації спілкування. Виховання учнів у процесі навчання іноземної мови забезпечується підбором навчального матеріалу, в якому відображені загальнолюдські моральні цінності, застосування у процесі навчання проблемних завдань, вирішення яких потребує висловлення своїх почуттів, поглядів. Освітня мета досягається шляхом освіти учнів засобами іноземної мови і реалізується у процесі навчання на базі навчального матеріалу, наприклад, текстів для читання, аудіювання тощо.

Розвиваюча мета реалізується у процесі оволодіння учнями досвідом творчості, пошукової діяльності, усвідомлення явищ своєї та іншої дійсності, їх подібності та розбіжності. У процесі навчання іноземної мови ознайомлення учнів з культурою народу, який користується цією мовою як засобом спілкування, підвищує не тільки практичну, але і виховну, освітню та розвиваючу роль вивчення іноземної мови, оскільки сприяє розширенню загального світогляду учнів, формуванню у них інтересу до оволодіння мовою.

Література

1. Врахування вікових психологічних особливостей та інтересів у навчанні іноземної// [Електронний ресурс] - Режим доступу: : [http:// https:// knowledge.allbest.ru/pedagogics/3c0b65625a3bc68b4c43b88521206d36_0.html](http://https://knowledge.allbest.ru/pedagogics/3c0b65625a3bc68b4c43b88521206d36_0.html) (дата звернення 23.10.2019).
2. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам. - М.: Просвещение, 1969.
3. Іноземні мови: Журнал. - №1, 1995, Онищенко К.І.

КУЦА Аліна Анатоліївна,

магістрант, Національний університет біоресурсів і природокористування України (м. Київ, Україна),

БІЛОУС Наталія Вячеславівна,

доцент, Національний університет біоресурсів і природокористування України (м. Київ, Україна)

ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ ЯК ІННОВАЦІЙНА ТЕХНОЛОГІЯ В ПЕДАГОГІЦІ

Загальний процес в суспільстві, глобальні проблеми, інтеграція знань і форми соціального буття нерозривно пов'язані з інноваційними технологіями. Актуальність даної теми визначається тим, що сучасний соціально-економічний розвиток суспільства потребує використання нових інноваційних методів та технологій навчання студентів у закладах вищої освіти, які зорієнтовані на підвищення конкурентоспроможності майбутніх фахівців на ринку праці.

Інноваційні технології, поєднуючи створення, освоєння та застосування різних нововведень, здатні значно прискорювати процеси оновлення системи освіти загалом. Як на педагогічному, так і психологічному рівнях вивчення та реалізація інноваційних процесів широко використовуються в системі освіти.

Сьогодні науковці виділяють такі інновації в галузі освіти [3]:

- психолого-педагогічні – нововведення в навчальному, виховному, управлінському процесі;
- науково-виробничі – комп'ютерні та мультимедійні технології;
- соціально-економічні – нововведення в правовій, юридичній та економічній сферах.

Особистісно орієнтоване навчання на сьогодні визначають, як одну з найперспективніших технологій, центром навчання якої є особистість, її самобутність, самоцінність [2].

Становлення та розвиток особистісно орієнтованого навчання у вищій школі зумовлене соціально-економічними змінами, а також розвитком ринкових відносин в нашому суспільстві. На сучасному ринку праці кожен вільно розпоряджається своїм основним капіталом – кваліфікацією, самостійно обираючи для себе вид праці. В той же час ринкові умови вимагають професійної мобільності, високої компетентності та певних особистісних якостей [1, с. 4].

Отже, можна визначити цілі особистісно орієнтованого навчання: розвиток індивідуальних пізнавальних здібностей кожного студента, допомога студентам у пізнанні себе, самовизначенні та самореалізації, формування у студентів культури життєдіяльності, яка дає змогу продуктивно будувати своє життя.

Прокопів визначає принципи на яких ґрунтується особистісно орієнтоване навчання у вищій школі:

- пріоритет індивідуальності, самоцінності студента, як суб'єкта навчального процесу;
- співвіднесення освітніх технологій на всіх рівнях освіти із закономірностями професійного становлення особистості;
- визначення змісту освіти рівнем розвитку сучасних соціальних, інформаційних, виробничих технологій і майбутньої професійної діяльності;
- випереджувальний характер освіти, що забезпечує формування професійної компетентності майбутнього фахівця;
- визначення дієвості освітнього закладу організацією навчального середовища;
- врахування індивідуального досвіду студента, його потреби в самореалізації, самовизначенні, саморозвитку [1, с. 6].

У психолого-педагогічній практиці важливе місце посідає не лише вивчення, але і удосконалення інноваційних технологій у навчанні у сфері вищої освіти. Адже для реалізації особистісно орієнтованого навчання потрібно розуміти, що зміст, форми і засоби реалізації освіти мають повною мірою охоплювати те необхідне, що допоможе студенту у формуванні та розвитку як особистості загалом, так і професіонала.

Література

1. Прокопів Л. Інноваційні технології навчання і виховання у ВНЗ: навчально-методичний посібник. – Івано-Франківськ, 2017 – 166 с.

2. Шапран О., Шапран В. Інноваційні технології в педагогіці та психології: їх сутність та різновиди [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.stationline.org.ua/pedagog/85/15384-innovacijni-texnologii%D1%97-v-pedagogici-ta-psixologi%D1%97-%D1%97x-sutnist-ta-riznovidi.htm>

3. Швець Г. О. Сучасні інноваційні методи викладання у вищій школі [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://naukam.triada.in.ua/index.php/konferentsiji/33-chetverta-vseukrajinska-praktichno-piznavalna-internet-konferentsiya/42-suchasni-innovatsijni-metodi-vikladannya-u-visshij-shkoli>

МАРТИНЮК Ірина Анатоліївна,
*кандидат психологічних наук, доцент,
Національний університет біоресурсів і
природокористування України (м. Київ, Україна)*

СПЕЦИФІКА РОЗРОБКИ НАВЧАЛЬНОЇ ЛІТЕРАТУРИ В КОНТЕКСТІ ЗАВДАННЯ РОЗВИТКУ ГОТОВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ДО САМООСВІТИ

Важливе завдання сучасної вищої освіти – розвиток у студентства готовності до самоосвітньої діяльності.

Сьогодні стає зрозумілим, що «офіційна освіта робить тебе придатним, само-освіта робить тебе унікальним і бажаним» [1].

У попередніх дослідження автора було з'ясовано, що готовність до самоосвітньої діяльності – це: стійке психологічне утворення, яке інтегрує особистісні якості, здібності, мотивацію, знання, уміння, навички, необхідні для здійснення цієї діяльності, проявляється як налаштованість до самоосвіти і забезпечує її ефективність (*у результаті чого виникає якісно новий стан особистості: нові знання, уміння, навички, нові особистісні якості, нові погляди та переконання*) [2].

Задля формування готовності студентства до самоосвітньої діяльності доцільно запроваджувати в освітній процес ЗВО модель самодопомоги Н. Пезешкіана, розроблену ним для практики психотерапії з метою навчання клієнта бути психотерапевтом самому собі та своїм близьким [3].

Сутність п'ятиступеневої моделі самодопомоги Н. Пезешкіана така:

1. Спостереження і дистанціювання — з'ясування ситуації;
2. Інвентаризація — розвиток здатності цілеспрямовано ставити запитання, уточнення важливих деталей;
3. Ситуативне підбадьорювання – виокремлення сильних сторін, пошук ресурсів, сенсу;
4. Вербалізація — цілеспрямоване звернення до малозрозумілого та хвилюючого, але важливого для людини;
5. Розширення системи цілей — розвиток здатності вкладати енергію не лише у проблему, а й в інші життєві сфери; фокусування уваги на активному усвідомленні своїх обмежень, можливостей і ресурсів, діях, що дають можливість реалізувати свій потенціал у майбутньому.

На наш погляд, п'ятиступенева модель позитивної психотерапії може бути впроваджена в освітній процес ЗВО таким чином: як методика викладання дисципліни (в цілому), як методика викладання окремих тем (лекцій), як один з етапів практичних занять.

Окрім того, така модель має втілюватись у розробці навчальних підручників та посібників. Зокрема, логіка викладу матеріалу підручника/посібника в цілому та окремих його розділів має відображати таку послідовність:

- 1) на початку вивчення будь-якої галузі науки студентів варто ознайомити з її проблематикою в цілому, її сенсом, її сильними та слабкими сторонами, станом та особливостями її розвитку у різних країнах;
- 2) ознайомлення з досягненнями даної галузі науки в останній час, шляхом отримання нових знань, їх впливом на довколишнє, причини недоліків;
- 3) акцентуація уваги на тому, що сприяє розвитку даної галузі знання у потрібному руслі, значенні розв'язання важливих питань;
- 4) виклад тих практичних проблем, що ще не вирішені до кінця, але повинні бути розв'язані у найближчий час, перспектив розвитку даної галузі науки відповідно до запитів суспільства;
- 5) обговорення того, наскільки наявні на даний час у науці знання дають можливість це здійснювати, що варто робити у першу чергу, які знання ще необхідні.

При цьому важливо реалізовувати такі важливі принципи викладу інформації: принцип цілісності (власне теми/проблеми) та транскультуральний підхід, принцип комплексності (зв'язок галузі науки в цілому, конкретної теми з іншими важливими темами/проблемами), принцип аналізу рушійних сил розвитку галузі знання (аналіз причинно-наслідкових зв'язків), принцип розвитку (розгляд перспектив розвитку), принцип практичності (аналіз можливостей застосування наданої інформації у реальному житті).

Доцільно кожен тему підручника чи навчального посібника завершувати не просто списком контрольних питань (що, як правило, спрямовані на відтворення інформації), а списком питань для саморозвитку (що спрямовані на рефлексію здобутого досвіду – нових знань та їх поєднання з із загальним досвідом та цілями особистості). Детальніше

формулювання таких питань відповідно до конкретної дисципліни подане автором у навчальному посібнику «Патопсихологія: практикум» [4]. Досвід застосування запропонованих питань для саморозвитку та п'ятиступеневої логіки викладу матеріалу під час навчальних занять засвідчує їх позитивний вплив на мотивацію студентів до вивчення навчальних дисциплін, на зростання їх активності під час занять та на якість самопідготовки до семінарів.

Література

1. Котельников В. Учись непрерывно. URL: <http://www.cecsi.ru/coach/learning.html>.
2. Мартинюк І. А. Сутність готовності особистості до самоосвітньої діяльності // Проблеми сучасної психології : Зб. наук. праць. Вип. № 34. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2016. С. 327–353.
3. Мартинюк І. А. П'ятикрокова модель позитивної психотерапії в освітньому процесі ВНЗ // Зб. матеріалів ІХ Міжнар. наук.-практ. конф. з позитивної психотерапії Н. Пезешкіана «Життя, конфлікти і любов у транскультуральному світі», Одеса, 2-4 червня 2017 р. Одеса, 2017. С. 56–60.

МИХНЮК Сергій Вікторович,
*аспірант, Національний університет біоресурсів
і природокористування України
(м. Київ, Україна)*

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

В умовах постійних динамічних змін виникає потреба в постійному оновленні знань, неперервній освіті як суб'єктів, так і об'єктів педагогічного процесу. Крім того зміни на ринку праці в умовах світових глобалізаційних процесів ускладнює педагогічні проблеми підготовки конкурентоспроможних фахівців.

Підготовка сучасної молоді до життя і діяльності в конкурентному світі потребує спільного особистісного зростання всіх суб'єктів процесу професійної підготовки, що актуалізує проблему психологічного забезпечення педагогічної взаємодії в закладах вищої освіти, її спрямованості на особистісне і професійне зростання викладачів і студентів, розвиток у них здатностей швидко адаптуватися до нових умов, мобільно реагувати на нові виклики, виявляти оперативність у прийнятті рішень, виробляти готовність до демократичного, партнерського спілкування і міжособистісної комунікації, до соціально активних дій [4, с. 47].

Педагогічна взаємодія як складне цілісне явище потребує виявлення її загальної будови шляхом звертання до родового поняття та екстраполяції його складових на поняття «педагогічна взаємодія», а також аналізу її формальної структури у найбільш загальних категоріях. Узагальнену характеристику категорії «педагогічна взаємодія» знаходимо у словниково-довідковій літературі. Так, в «Українському педагогічному енциклопедичному словнику» дане поняття тлумачиться наступним чином: «Взаємодія педагогічна – особистісний контакт вихователя і вихованця (чи вихованців), випадковий або навмисний, окремих або прилюдний, тривалий або короткочасний, або вербальний, наслідком якого є взаємні зміни їхньої поведінки, діяльності, відносин, установок» [2, с. 68].

Виокремимо найістотніші характеристики поняття «педагогічна взаємодія»:

1. Взаємодія педагогічна може виявлятися у вигляді співробітництва, коли успіхи одних учасників спільної діяльності стимулюють або гальмують більш продуктивну і цілеспрямовану діяльність інших її учасників.
2. Гуманістично-орієнтовний процес може бути лише процесом педагогічної взаємодії вихователя і вихованця, де обидва учасники виступають як паритетні, рівноправні (в міру своїх знань і можливостей) партнери.

3. У сучасному суспільстві стосунки педагогів і учнів (вихователів і вихованців) будуються здебільшого в інтелектуальному середовищі й перенапружені емоційно.

4. Педагогічна взаємодія відіграє вагомий роль у людському спілкуванні, зокрема у ділових, партнерських стосунках, при дотриманні етикету, в проявах милосердя.

5. Педагогічна взаємодія зумовлена і опосередкована навчально-виховною діяльністю, метою навчання і виховання.

6. Педагогічна взаємодія може досліджуватися як процес індивідуальний між педагогом і учнем (між вихователем і вихованцем), як соціально-психологічний (в колективі) і як інтегральний (що об'єднує різні виховні впливи в конкретному суспільстві).

7. Взаємодія стає педагогічною тоді, коли дорослий (педагог чи батько) виступає як наставник, а краще, як партнер [2, с. 192].

Таким чином, проблема організації педагогічної взаємодії набуває особливої актуальності у сучасних умовах інноваційних змін, коли все частіше ставиться питання про нові методологічні, концептуальні положення й стратегії освіти, які забезпечували б рух у напрямку гуманізації освіти. Стає очевидним, що без заміщення одностороннього впливу на учнів взаємодією рівноправних суб'єктів навчання, неможлива реалізація гуманістичної парадигми в освіті. Ефективність педагогічної взаємодії узагальнюється не лише потребнісно-мотиваційними, змістовними, методичними чинниками, але й організаційними та психологічними умовами її здійснення, психічною культурою суб'єктів діяльності, емоційно сприятливою насиченістю цієї діяльності.

Література

1. Велитченко Л. К. Педагогічна взаємодія : теоретичні основи психологічного синтезу : монографія / Л. К. Велитченко. Одеса : Південний науковий центр АПН України, 2005. 302 с.

2. Взаємодія педагогічна // Український педагогічний енциклопедичний словник. – II вид., доп. й перепр. / за ред. С. У. Гончаренка. Рівне : Волинські обереги, 2011. С. 68.

3. Педагогический энциклопедический словарь / М. М. Безруких и др. Москва, 2003. С. 192.

4. Психологічні аспекти професійної підготовки конкурентоздатних фахівців : монографія / Дегтярьова Г. С. та ін. ; за ред. Л. А. Руденко. Київ, 2012. 170 с.

ОЛІЙНИК Оксана Олексіївна,
*кандидат психологічних наук, доцент,
Національний університет біоресурсів і
природокористування України (м. Київ, Україна)*

ГОТОВНІСТЬ ДО САМОРОЗВИТКУ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Пріоритетним в модернізації системи вищої освіти в Україні є розробка та впровадження інноваційних технологій і засобів формування всебічно розвинутої особистості, здатної постійно поглиблювати та удосконалювати знання й уміння в нових умовах, самостійно набувати особистісного й професійного досвіду, розвивати ключові та формувати професійні компетентності.

Під компетентністю зазвичай розуміють спроможність фахівця виконувати певне завдання, роботу, кваліфіковано здійснювати професійну діяльність [1, с. 6]. Мова йде про певний набір знань, умінь, навичок та системи відношень, що сприяють ефективній діяльності фахівця, виконанню ним функцій, необхідних для досягнення важливих цілей у професійній діяльності.

Компетентність є базовою характеристикою, яка виступає психологічним фундаментом розвитку якостей людини в різних сферах її життєдіяльності. Це поняття охоплює знання,

уміння, навички, способи та прийоми їх реалізації в діяльності, спілкуванні та саморозвитку особистості.

Ключова компетентність включає комплекс знань, умінь, навичок і ціннісних орієнтацій особистості; здатність особистості реалізовувати індивідуальні та соціальні потреби. Відтак, під компетентністю сучасного студента варто розуміти знання, уміння й навички, систему цінностей та досвід діяльності особистості.

Професійну компетентність як особистісне утворення визначають: базові знання та уміння, система цінностей фахівця, мотиви його діяльності, самосвідомість, стиль взаємодії з людьми, загальна та особистісна культура, здатність до розвитку індивідуального творчого потенціалу [1, с. 36]. Серед показників професійної компетентності особистості слід виділити ерудованість, грамотність та освіченість.

Варто відмітити, що у структурі професійної компетентності фахівця важливе місце займає сфера саморегуляції. Результатом її є психологічна компетентність, аутокомпетентність та самооцінка.

Однією з провідних професійних компетентностей особистості студента є здатність до саморозвитку. Актуальності набуває вдосконалення існуючих в системі вищої освіти форм навчання, створення умов для формування у студентів здатності до самостійного прийняття рішень, вирішення проблемних завдань. Пріоритетним також є формування професійної мобільності, яка проявляється у здатності молоді особистості до постійного і самостійного навчання, отримання нових знань.

Основними показниками здатності сучасного студента до саморозвитку, на нашу думку, є:

- широта інтелектуальних інтересів;
- стійкий інтерес та інтелектуальна ініціативність у творчій діяльності (створенні чогось нового), розвиток творчого потенціалу, індивідуальний стиль розумової діяльності;
- постійне підвищення самоконтролю, саморегуляції, самопізнання, саморефлексії;
- розвиток вольових рис характеру.

Готовність до саморозвитку як складова професійної компетентності майбутнього фахівця та передумова результативності його професійної діяльності, разом з тим, є психологічною умовою усвідомлення ним необхідності організації професійної діяльності та ділового спілкування, підвищення рівня особистісної культури, розвитку конкурентоспроможності. Умови функціонування сучасного суспільства вимагають від особистості майбутнього фахівця таких якостей, за допомогою яких вона буде спроможною адаптуватися до мінливих умов життя та вимог професійної діяльності, конкурувати за вищий статус у суспільстві, постійно підвищувати кваліфікацію, поновлювати знання, уміння, навички, зберігати психічну стійкість, долати перешкоди на шляху до поставленої мети, бути оригінальною та здатною до винахідливості.

Література

1. Компетентність саморозвитку фахівця: педагогічні засади формування у вищій школі / О.О. Біла, Т.Р. Гуменникова, Я.В. Кічук та ін. – Ізмайл: ІДГУ, 2007. – 236 с.

ОМЕЛЬЧЕНКО Людмила Миколаївна,
*кандидат педагогічних наук, доцент,
Національний університет біоресурсів і
природокористування України (м. Київ, Україна)*

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ОПТИМІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА СУЧАСНОГО ЗВО

Адаптація студента до професії починається з його інтеграції до університету як інституту соціалізації, тому актуальності набуває проблема впливу освітнього середовища на розвиток особистості майбутнього фахівця.

Освітнє середовище розуміємо як оточення студента, що сприяє розвитку його наявних, а також потенційних можливостей. Узагальнивши різноманітні підходи до інтерпретації зазначеного поняття, ми виокремили такі його ознаки: освітнє середовище – явище складне, його інтегральний компонент – взаємодія в системах «викладач-студент», «студент-студент»; воно визначає зону найближчого розвитку студента; його ефективність зумовлюється особистісними характеристиками студентів і рівнем психолого-дидактичної компетентності педагогів; має ресурсний потенціал; вплив освітнього середовища може бути як конструктивний (формування психічної стійкості особистості, здатності проявити творчий потенціал у вирішенні проблемних ситуацій), так і деструктивний (демотивація навчальної діяльності, актуалізація захисних реакцій у проблемних ситуаціях, фрустрація актуальних потреб, високий рівень тривожності, припинення освітнього процесу); адаптаційний ресурс суб'єкта освітнього середовища формується в процесі реалізації можливостей (виходу із внутрішніх обмежень) та доланні проблемних ситуацій; освітнє середовище є відкритою системою, що виходить за межі освітніх закладів та формується інформаційними мережами.

Аналіз вищезазначеного дав можливість дійти висновку: ефективно освітнє середовище забезпечує ресурсний потенціал, що зумовлює розвиток стресостійкості студента. Ресурси – це особливості, залежно від яких завдання мобілізації, адаптації до стресової ситуації, її подолання та запобігання негативним наслідкам вирішуються легше чи, навпаки, складніше (Д. Леонт'єв). Такі особливості визначаються наявністю умов, які забезпечує освітнє середовище.

Проведене нами дослідження дало змогу виокремити соціально-психологічні умови, що визначають конструктивний вплив освітнього середовища на професійне становлення студентів:

Фізіологічний (матеріально-технічний) компонент освітнього середовища: облаштування індивідуального освітнього простору студента відповідно до психогігієнічних вимог з метою створення зони фізичного комфорту; забезпечення обладнанням, що дає змогу формування актуальних для професійної діяльності умінь та навичок з метою сприяння успішній адаптації до соціальної ролі фахівця; забезпечення новітніми інформаційними технологіями, з метою залучення студента до глобального освітнього середовища, що сприятиме його виходу із власних внутрішніх обмежень.

Особистісний компонент: створення можливостей для успішної адаптації молодших студентів – запровадження відкритого анкетування з метою отримання інформації про працевлаштування, сімейний стан, здоров'я студентів; проведення тренінгів розвитку антистресових стратегій; залучення студентів до позааудиторної творчої діяльності з метою психоемоційної розрядки, прискорення процесу формування згуртованості академічних груп, налагодження взаємодії зі студентами інших груп та курсів; упровадження принципу студентоцентризму з метою забезпечення академічної успішності студентів із різним рівнем природних здібностей; запровадження принципу суб'єкт-суб'єктної взаємодії з метою забезпечення ресурсу соціальної підтримки студента з боку викладача; створення при університетах та коледжах доступних для студентів центрів соціально-психологічної служби з метою надання індивідуальної психологічної допомоги за запитом студента; налагодження зворотного взаємозв'язку з метою виокремлення проблемних ситуацій та актуалізації ресурсного потенціалу студентів; організація та налагодження взаємозв'язку з батьками першокурсників з метою створення ресурсу соціальної підтримки значущих дорослих, спрощення процесу переживання відірваності від родини в першому семестрі навчання студентів.

Діяльнісний компонент: тестування попередніх знань з метою визначення зони найближчого розвитку студента; формування професійного самовизначення шляхом залучення студента до навчальної діяльності на наукових засадах (створення алгоритму дій: планування навчальної діяльності, пошук засобів її здійснення, формування образу результату, визначення критеріїв, яким він повинен відповідати, порівняння результату з еталоном; у разі помилок – коригування власних знань та вмінь); формування системи

зовнішніх стимулів, що зумовлюють розвиток мотивації навчально-професійної діяльності студентів: урахування побажань щодо удосконалення змістового наповнення дисциплін, їх участь у формуванні навчальних планів, забезпечення участі обдарованих у наукових дослідженнях; організація підвищення психологічної компетентності викладачів.

Оцінювальний рівень: розробка методичних рекомендацій із наведеними зразками виконаних завдань; розробка чітких і зрозумілих студентові критеріїв оцінювання знань та вмінь, зворотний зв'язок.

Соціокультурний компонент: широке залучення лідерів студентського самоврядування до участі в органах управління університетів; налагодження взаємодії ЗВО з роботодавцями; широке залучення університетів до міжнародної діяльності.

Отже, реалізація зазначених соціально-психологічних умов забезпечить підвищення ефективності освітнього середовища як чинника професійного становлення сучасного студента.

РОЖКО Ольга Олегівна,

*студентка, Національний університет біоресурсів і природокористування України (м. Київ, Україна)
Науковий керівник – ОМЕЛЬЧЕНКО Л.М.*

РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА ЯК ЧИННИК ПОКРАЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Проблема професійної підготовки майбутніх психологів нині набуває особливої гостроти, адже саме від рівня сформованості компетентності фахівця зазначеної сфери залежить можливість покращення рівня добробуту, зокрема й психологічного здоров'я пересічних українців. Соціальний запит на високоморального, творчого, здатного до постійного саморозвитку психолога зумовлений низкою кризових явищ в економічній, політичній, соціально-культурній галузях розвитку нашої держави.

Питання підвищення якості освіти психологів стало центром уваги багатьох дослідників (С. Максименко, О. Пелех, В. Семиченко, С. Шандрук, П. Горностай, Л. Уманець, Т. Яценко, В. Панок). Більшість із них акцентують увагу на необхідності особистісного розвитку майбутнього фахівця. Це закономірно, адже ефективність впливів психолога на клієнта насамперед залежить від рівня професійної компетентності самого фахівця, його загального особистісного розвитку. У визначенні мети, змісту, методів психологічної допомоги основним чинником є саме особистість психолога. Здатність вирішувати проблемні професійні завдання прямо залежать від схильності суб'єкта психологічної діяльності до постійного професійного саморозвитку, рівня сформованості його здатності до професійної самореалізації.

На думку С. Максименка, одним із ефективних напрямів реалізації особистісного підходу до підготовки психологів є психодіагностичний. Саме він дає змогу виявити актуальні особистісні якості студентів, мотивує їхню спрямованість на самопізнання, самоаналіз, а також можливість викладача визначити зміст практичних завдань і розвивальної та психокорекційної/психотерапевтичної роботи зі студентом. Упровадження зазначеного підходу забезпечить розвиток професійно важливих умінь студентів, зокрема: дослідження особистості клієнта, аналізу групових процесів, моніторингу проблем особистісного розвитку клієнта, визначення ефективних чинників, що зумовлюють покращення психічного стану клієнта, визначення необхідних психокорекційних заходів для усунення відхилень у поведінці людини тощо [1].

Зазначені положення співзвучні висновкам В. Панка, який доходить висновку про важливість як психодіагностики, так і психотерапії для кожного студента-психолога. Якщо студент проходить терапевтичні сесії, він долатиме власні особистісні проблеми,

володітиме знаннями про свої захисні реакції, типові прояви емоційних станів, моделі поведінки, що актуалізуються в стресових ситуаціях або обставинах, що актуалізують його особистісні проблеми. Зазначене дасть змогу майбутньому психологові аналізувати власні проєкції для корекції своєї взаємодії з клієнтом. Ефективній професійній діяльності майбутнього психолога сприятиме його звільнення від непродуктивних психічних захистів [2].

Реалізація зазначених ідей у практику підготовки майбутніх психологів дасть змогу майбутньому фахівцеві чітко сформулювати цілі свого навчання у ЗВО, оцінити свої фактичні можливості у співвідношенні з актуальними вимогами професійної ролі, визначити зону найближчого розвитку, спрогнозувати ймовірні досягнення, мобілізувати ресурси на їх звершення.

Отже, реалізація особистісного підходу до підготовки майбутніх психологів – один зі шляхів підвищення якості їхньої освіти.

Література

1. Максименко С. Д. , Пелех О. М. Фахівця потрібно моделювати. Наукові основи готовності випускника педвузу до педагогічної діяльності . Рідна школа. 1994. № 3–4. С. 68–72.
2. Панок В. Особистість практикуючого психолога. Психотерапевтична ситуація / Основи практичної психології: підручник. К.: Либідь, 1999. С. 216–228.

САРАНІЮК Олена Вадимівна,

*магістрант, Національний університет
біоресурсів і природокористування України
(м. Київ, Україна)*

БІЛОУС Наталія Вячеславівна,

*доцент, Національний університет біоресурсів і
природокористування України (м. Київ, Україна)*

УМОВИ РОЗВИТКУ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ, ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Приєднання України до Болонського процесу ставить до викладачів вищих навчальних закладів нові, складні завдання професійної іншомовної підготовки випускників, у тому числі майбутніх перекладачів. Аналіз наукової та методичної літератури свідчить, що багато науковців, як вітчизняних, так і зарубіжних, досліджували різноманітні аспекти, пов'язані

з розвитком іншомовних здібностей в умовах вищого навчального закладу (М. М. Гохлернер, І. О. Зимня, М. К. Кабардов, М. С. Магін, Н. Б. Новикова та ін.). Проте, на жаль, психологічні умови підвищення рівня розвитку іншомовних здібностей майбутніх перекладачів потребує подальшого дослідження. Іншомовні здібності – це своєрідні властивості людини, її інтелекту, що виявляються в процесі вивчення іноземної мови і є необхідними умовами успіху навчальної діяльності [1, с. 8].

Характеризуючи іншомовні здібності студентів – майбутніх перекладачів, ми робимо висновки про них, керуючись тими вимогами, які ставить перед студентом навчальна, а також майбутня професійна діяльність, оцінюємо його як активного діяча. Іншомовні здібності студентів спираються на наявні в них іншомовні знання, вміння та навички [2, с. 6]. Як свідчать дані спеціальних психологічних досліджень, деякі студенти, які спочатку не можуть опанувати іноземну мову, після спеціального навчання починають засвоювати певні іншомовні вміння та навички й навіть досягають високого рівня майстерності під час вивчення іноземної мови. Помилкою педагога є віднесення до нездібних тих студентів, у яких немає знань. Ігнорування відмінностей між іншомовними здібностями та знаннями в певний момент навчання часто призводить до помилок в оцінюванні можливостей студентів.

Важливо врахувати той факт, що студенти оволодівають і рідною, й іноземною мовою завдяки загальнолюдським здібностям до вивчення мови. Але ці здібності необхідно реалізувати, а для цього необхідні спеціальні засоби навчання: підручник, звукові посібники, вказівки, поради та приклад викладача. А найголовніше – необхідна та діяльність, в якій реалізується здібність до мовлення, тобто читання, аудіювання, письмо, говоріння та переклад. І чим активніше студент це робить, тим краще оволодіває мовою – не лише іноземною, але й рідною.

Лише постійна навчальна активність забезпечує успішне навчання. Без активності уповільнюється розвиток головних психічних функцій (мислення,

мовлення, довільного запам'ятовування) [2, с. 6]. Крім того, розвиток іншомовних здібностей передбачає наявність певних якостей пам'яті студента: швидкості, міри вияву, повноти запам'ятовування та відтворення. Особливо важливу роль у розвитку іншомовних здібностей відіграє здатність студентів мислити, виявляти непомітні безпосередньо зв'язки та відношення. Важливе значення тут мають такі якості мислення, як широта, глибина, якість, послідовність, самостійність, критичність, гнучкість. Необхідною психологічною умовою, що стимулює процес іншомовного спілкування та сприяє розвитку іншомовних здібностей, слід вважати мотивацію засвоєння іноземної мови.

Для оптимальної організації навчального процесу необхідне, в першу чергу, глибоке знання мотивів навчання студентів, і, по-друге, вміння правильно виявляти їх та розумно керувати ними. Взавши до уваги твердження відомих дослідників З. Л. Рубінштейна, О. О. Леонтьєва, ми розуміємо під мотивацією систему спонукальних імпульсів, що спрямовують навчальну діяльність студентів за умов позитивної установки викладача, на глибше вивчення іноземної мови, її удосконалення і прагнення розвивати потреби пізнання іншомовної мовленнєвої діяльності [3, с.56].

Пізнавальні мотиви в процесі розвитку іншомовних здібностей студентів – майбутніх перекладачів, диференціюються таким чином: інтерес до іноземної мови сприяє формуванню мотивів до аналізу мовних явищ, різноманітних за формою і змістом заняттям іноземної мови, до розвитку лінгвістичного мислення; можливість використання іноземної мови як засобу обміну інформацією, отримання знань з її допомогою, вивчення культури, історії, розвитку і сьогодення країни мови, що вивчається, розширення кругозору формує мотив ставлення до іноземної мови як необхідного засобу пізнавальної діяльності. Мотиваційний аспект має вирішальне значення також і для активізації всіх психічних процесів – мислення, сприймання, розуміння і засвоєння іншомовного матеріалу. Позитивна установка на вивчення іноземної мови сприяє покращенню результатів навчання мовленнєвої діяльності. Таким чином, практика професійної підготовки майбутніх перекладачів, свідчить, що у процесі формування їх професійної компетентності крім спеціальних іншомовних знань, умінь та навиків, необхідно розвивати і психологічні якості, удосконалювати вміння сприймання і розуміння іншомовної інформації, тренувати пам'ять, увагу та розвивати ораторське мистецтво. Крім того, необхідно підвищувати рівні мотивації, сприяючи розвитку пізнання та інтелектуальної діяльності у студентів, прагнучи зрештою підвищити ефективність процесу розвитку їх іншомовних здібностей.

Література

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997.– 376 с.
2. Крутецкий В. А. Проблема формирования и развития способностей //Вопр. психологии. – 1972. - № 2. – С.6.
3. Леонтьев А. А. Педагогическое общение. – М., 1979. – 304 с.

СЕРГЕСНКОВА Оксана Павлівна,
доктор психологічних наук, професор,
Київський університет імені Бориса Грінченка
(м. Київ, Україна)

ПСИХОЛОГІЧНА СТРУКТУРА ОСОБИСТОСТІ СУЧАСНОГО ВИКЛАДАЧА

Зростання суспільних вимог до якості професійної діяльності викладача вищої школи провокує потребу оновлення підходів до тлумачення психологічної структури його особистості. На підґрунті цього тлумачення можна створити найбільш повну системну стратегію розвитку внутрішніх активів викладача як професіонала.

Відповідно до ортодоксальних розглядів структури особистості можна виокремити ряд її складових, як-от: мотиваційно-сміслова, когнітивна, емоційно-почуттєва, соціально-перцептивна, організаційно-комунікативна, операційно-технологічна, антиципаційна й ауторегулятивна підструктури.

Основними виявами розвиненої мотиваційно-сміислової підструктури особистості викладача є сформована внутрішня мотивація професійної діяльності, стійка справжня педагогічна спрямованість, підкріплена орієнтацією на системний супровід фахового становлення студента. Також до ознак цієї підструктури варто віднести виявлення і раціональне використання індивідуальних особистісних смислів професійної діяльності, включаючи розвиток і самоактуалізацію як загальні стратегії побудови життєвого шляху.

Поліаспектним є розвиток когнітивної підструктури викладача. Ця підструктура може правомірно претендувати на роль провідної, «ядерної», зважаючи на зміст його професійної діяльності. Когнітивна підструктура виявляється через ряд напрямків: сформована система професійних знань, розвинуті академічні й гностичні здібності, активовані інтелектуальні функції, в тому числі гнучке та системне мислення, висока загальна ерудиція, креативна здатність.

Збалансована емоційно-почуттєва підструктура особистості педагога закладу вищої освіти виражається в двох взаємопов'язаних аспектах. Першочергово йдеться про здатність викладача до регуляції базових емоційних станів, послаблення чи усунення негативних емоційних переживань, які ускладнюють виконання професійних функцій. Таким чином активізується емоційна стійкість як спроможність ефективно долати важкі життєві та професійні ситуації. З іншого боку, необхідно культивувати позитивні емоції і почуття, що сприяють продуктивній професійній діяльності.

Соціально-перцептивна підструктура особистості викладача базується на його розвиненій соціально-перцептивній компетентності. Оскільки значний відсоток змісту професійної діяльності педагога займає спілкування, то соціально-перцептивна компетентність уможлиблює налагодження і підтримання ним ефективною взаємодією з іншими суб'єктами освітнього процесу в річці правильного сприймання та розуміння особистісних проявів студентів.

Дотичним до попередньо розглянутої підструктури особистості викладача є організаційно-комунікативний компонент його професіоналізму. Розвиток організаційно-комунікативної підструктури особистості професіонала пов'язаний з акумуляцією та збагаченням комунікативної компетентності – сукупності знань про види і форми спілкування, а також комунікативних умінь, що дозволяють підвищити ефективність спілкування та спільної діяльності викладача зі студентами.

Операційно-технологічна підструктура викладача як суб'єкта професійної діяльності першочергово включає організаційні, методичні та дидактичні вміння, що формуються в процесі професійного навчання і удосконалюються в ході виконання трудових функцій і набуття досвіду роботи. Зважаючи на два провідні вектори професійної діяльності викладача – педагогічний і науковий, доречно включити до операційно-технологічної підструктури дослідницькі вміння.

Педагогічна діяльність викладача розрахована на тривалий супровід професійного становлення студентів, підкріплений систематичним прогнозуванням і моніторингом. У цьому контексті значущою є підструктура антиципації в структурі особистості педагога вищої школи. Ця підструктура відповідає за випереджаюче відображення (передбачення) і прогнозування результатів фахової активності та впливу на професіогенез студента у формі визначення мети й можливих змін його особистості та діяльності.

Головним завданням розвитку ауторегулятивної підструктури педагога вищої освіти є формування готовності і здатності особистості до цілеспрямованої зміни власних якостей, властивостей, поведінки, діяльності і відносин в сторону прогресивного розвитку. Підґрунтям функціонування цієї підструктури є професійна Я-концепція, а провідними механізмами, які забезпечують розвиток, є рефлексія, самооцінювання та саморозвиток особистості викладача.

Отже, професіоналізм викладача закладу вищої освіти інтегрує функціонування ряду особистісних підструктур. Системна, грамотна робота з розвитку кожної з перерахованих підструктур особистості викладача як суб'єкта професійної діяльності дозволяє досягти їх оптимального рівня для ефективного виконання поточних фахових функцій і вирішення різних професійних завдань.

СТРІЛЕЦЬ Валентина Василівна,
*кандидат педагогічних наук, доцент,
Національний університет біоресурсів і
природокористування України (м. Київ, Україна)*

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ ПИСЬМОВОГО ПЕРЕКЛАДУ

Сучасні психолінгвістичні дослідження процесу письмового перекладу проходять за різними напрямками, серед яких для методики навчання перекладу особливий інтерес представляють аналіз і порівняння когнітивних механізмів різних категорій перекладачів.

Використовуючи метод фіксації думок вслух (*thinking aloud technique*), В. Лорчер прослідкував перебіг процесу перекладу у досвідчених перекладачів і студентів-філологів, порівняв отримані результати і констатував, що перша категорія досліджуваних більше орієнтується на передачу смислу, тоді як друга – на відтворення форми; одиниці перекладу у професіоналів (фрази, частини складного речення чи цілі речення) значно більші, ніж у студентів (окремі слова чи фрази); досвідчені перекладачі більш схильні до перевірки й аналізу своїх перекладів, ніж студенти-філологи; професіонали звертають увагу на стилістичну й текстотипологічну адекватність, тоді як студенти – на лексичну і меншою мірою синтаксичну [2, с. 30–31].

Оскільки подібні дослідження процесу перекладу носять переважно описовий, а не рекомендаційний характер, констатуючи, які стратегії використовує перекладач-учасник експерименту безвідносно до їх ефективності, а не те, які стратегії йому слід використовувати, необхідно розробити критерії оцінювання стратегій перекладу і, відповідно, способи їх навчання.

О. М. Кутяєвою [1] проведено дослідження в іншому напрямку – порівняння когнітивних механізмів процесу письмового науково-технічного перекладу у перекладачів-лінгвістів і перекладачів-фахівців певної галузі. Методами слугували анкетування і аналіз виконаних респондентами перекладів. У результаті було виявлено, що перекодування знаків мови оригіналу в знаки мови перекладу перекладачем-лінгвістом базується на його мовній компетентності, з максимальною опорою на лінгвістичний контекст і мінімальним використанням соціальної практики тієї дискурсивної спільноти, в якій виконується переклад. У той же час, мовна компетентність не відіграє провідної ролі під час виконання перекладу фахівцем певної галузі, який експлікує контекст на основі великої кількості

асоціативних зв'язків [1, с. 217]. Це дослідження дає підстави зробити висновок про необхідність засвоєння студентами-філологами предметних знань у цільовій галузі, тобто розвиток їхньої екстралінгвістичної компетентності.

Психолінгвістичні дослідження процесу письмового перекладу допомагають сформулювати уявлення про його структуру для визначення етапів відповідного навчання; локалізувати, описати і пояснити перекладацькі помилки; виділити навички і вміння, які потребують формування й розвитку; конкретизувати стратегії перекладу та критерії оцінювання їх ефективності.

Література

1. Кутяева О. М. Психолінгвістические особенности перевода специального дискурса: к постановке проблемы. *Вестник ИГЛУ*. 2013. № 1 (22). С. 211–218.
2. Lörcher W. A Psycholinguistic Analysis of Translation Processes. *Meta*. 1996. Vol. 41 (1). P. 26–32. URL: <https://doi.org/10.7202/003518ar>.

ТОНХА Тетяна Геннадіївна,
*магістрант, Національний університет
біоресурсів і природокористування України
(м. Київ, Україна)*

МОТИВАЦІЯ УЧІННЯ СТУДЕНТІВ

У сучасному світі, який стрімко змінюється та розвивається, виникає проблема кваліфікованих, всебічнорозвинених кадрів, які можуть швидко адаптуватися до змінних умов праці та виробництва. Сучасне суспільство висуває випускникам закладів вищої освіти високі вимоги, серед яких переважають: активність, професіоналізм, творчий підхід та мобільність. Процес підготовки майбутніх фахівців є досить складним, та визначається багатьма чинниками, але чи не найперше місце серед них займає мотивація самих студентів. Формування мотивації учіння студентів є досить актуальним, адже з року в рік майбутні фахівці поступово втрачають бажання навчатися, що веде до втрати нових кваліфікованих кадрів.

Проблема мотивації студентів розглядається в університетах все частіше, адже саме прагнення до навчання може свідчити про якість навчальної діяльності. Мотивація впливає на формування світогляду студентів, внутрішній емоційний стан, який в свою чергу визначає уявлення про зовнішній світ, адекватну оцінку ситуації та її адекватне сприйняття. Ступінь навчальної діяльності студентів є наслідком сильної мотивації або її відсутності. Іншими словами, мотивація – це активізуюча сила, одна з умов успішної навчальної діяльності.

Мотивація учіння – це комплекс спонук до учбової діяльності, що складається з багатьох чинників, які постійно змінюються і вступають у нові взаємостосунки. Формування мотивів – це насамперед створення умов для прояву внутрішнього потягу до навчання, усвідомлення їх самим студентом та подальший саморозвиток мотиваційної сфери.

Вивченням мотивації людини у процесі навчання займалися ряд вітчизняних та зарубіжних дослідників, зокрема: Д. Макклелланд, Д. Аткинсон, Г. Хекхаузен, Г. Келлі, Ю. Роттер, К. Роджерс, Р. Мей, О. Леонтьєв. Мотиваційному аспекту навчання уже порівняно давно приділяли велику увагу в психологічній і педагогічній літературі С. Рубінштейн, Л. Божович, О. Ковальов, Г. Костюк, В. Мерлін, М. Алексеева, І. Синиця та інші.

Аналіз теоретичних джерел дозволяє зробити висновок про те, що мотивація навчання розглядається, по-перше, як передумова й умова навчання, а по-друге, як результат навчальної діяльності [1].

Фактор мотивації для успішного навчання сильніший, ніж фактор інтелекту. Усвідомлення високої значущості мотиву учіння для успішного навчання привело до виділення принципу мотиваційного забезпечення навчального процесу.

Серед різноманітних мотивів учіння прийнято, зокрема, виділяти зовнішні та внутрішні мотиви. Внутрішні мотиви пов'язані з пізнавальною потребою суб'єкта, задоволенням, яке він одержує від процесу пізнання. Оволодіння навчальним матеріалом служить метою навчання, яке в цьому випадку починає носити характер навчальної діяльності. Учень безпосередньо включений в процес пізнання, і це приносить йому емоційне задоволення.

Зовні вмотивованою учбова діяльність стає за умови, що оволодіння змістом навчального предмета служить не метою, а засобом досягнення інших цілей. Це може бути отримання гарної оцінки (атестата, диплома), стипендії, похвали, визнання товаришів тощо. При зовнішній мотивації навчання досліджувані предмети для студента не є внутрішньо прийнятими та мотивованими, а зміст навчальних предметів не стає особистісної цінністю [2].

Важливою в опануванні необхідними професійними навичками є саме внутрішня мотивація студентів, адже вона базується на цікавості до самого предмету вивчення, а не на певній іншій меті.

Як показує дослідження, проведене Мартинюк І.А. [3] внутрішня мотивація присутня у більшості опитаних студентів (майже 75 %). Найчастіше студенти мотивували свою навчальну діяльність бажанням стати висококваліфікованим спеціалістом, забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності, набути глибоких та міцних знань, отримати інтелектуальне задоволення, що відноситься до внутрішніх мотивів. Мотиваційний компонент готовності студентської молоді до самоосвітньої діяльності характеризується високим рівнем вираження: домінує позитивне ставлення до обраної професії, наявне розуміння її вимог та своїх здібностей, усвідомлення значення вдосконалення у діяльності, наявний пізнавальний інтерес, почуття обов'язку та відповідальності, вміння ставити перед собою мету та докладати зусиль для її досягнення, планувати свою діяльність.

Проаналізувавши проблему мотивації студентства можна висловити рекомендації щодо організації навчального процесу: наповнити його цікавою інформацією, яка б мотивувала до її вивчення, створення практичних занять задля задоволення потреби в пізнанні та розвитку в напрямі майбутньої професії, введення нових форм навчання для урізноманітнення навчального процесу та мотивувала до подальшої навчальної діяльності в обраній сфері.

Література

1. Герасимович Л., Кондратюк Д. Мотивація учіння студентів та її розвиток у процесі навчання [Електронний ресурс] URL: <http://studcon.org/motyvaciya-uchinnya-studentiv-ta-yiyi-rozvytok-u-procesi-navchannya>
2. Дубовицкая Т. Д. Методика диагностики направленности учебной мотивации // Психологическая наука и образование. 2002. С. 42 – 45.
3. Мартинюк І. А. Мотивація навчання сучасної студентської молоді // Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools. 2018. Volume 29, number 5. P. 33 – 39.

ТРИМА Катерина Андріївна,
кандидат політичних наук, доцент,
ХВІСТ Вікторія Олексіївна,
кандидат історичних наук, доцент,
Національний університет біоресурсів і
природокористування
(м. Київ, Україна)

РОЗВИТОК КРЕАТИВНОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ У ЗВО

Актуальність. Одним з найважливіших факторів для сучасної систем вищої освіти є сприяння розвитку креативності здобувачів вищої освіти. Креативність в освітньому процесі не є новим феноменом. Протягом половини ХХ століття та на початку ХХІ-го століття в

освіті та вищій освіті, зокрема, креативність набувала все більшого значення. Авторитетна британська організація The National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (Національний комітет з питань креативності та культурної освіти) (1999) розробила та впровадила у діяльність ЗВО Британії спеціальні методичні вказівки щодо творчого навчання та розвитку креативності у студентів ще з кінці 1990-х рр.

Мета. В роботі систематизовано окремі підходи до впровадження креативності в освітній процес у вищій школі для використання даних наробок в процесі викладання окремих навчальних дисциплін у ЗВО.

Основна частина. Згідно з Craft (2005) та Choicherance (2008), Seften-Green (2008) впровадження креативності в освітній процес почався змістовного наповнення терміну «креативне навчання», який виявився дещо суперечливим, але саме його почали використовувати для того, щоб виділити стратегії та підходи для залучення в процесі навчання студентів до стимулювання креативності як специфічної навички.

Визначення креативності надане, McGoldrick (2002) в основі даного поняття передбачає певний виклик, долаючи який випускник переосмислює складність того чи іншого явища. Люди, як правило, відчують себе більш сповненими та мотивованими, якщо вміють бути творчими. Якщо вища освіта допомагає студентам розвинути свій повний потенціал, то безпосередньо в процесі освітньої діяльності, в аудиторії задача викладача пов'язана окрім надання *hard skills* з тим, щоб допомогти здобувачам освіти зрозуміти та розвинути їх унікальну творчість. Це означає, що можливість студентам реалізувати власний креативний потенціал є частиною місії сучасної вищої освіти.

Креативність є невід'ємною частиною навчання для того, щоб стати істориком, біологом, учителем, юристом та інженером. Але, безумовно, бути творчим означає різні речі в контекстах різних спеціальностей. Barnett (2005) наголошує, що задачею сучасної вищої освіти є не тільки підготовка студентів до складного світу, але – підготовка студента до мультизадачності та інших вимог *метаскладного світу*. Barnett and Coat (2005) актуалізують питання про те, чи справді акцент на навичках та вимірюваних результатах у вищій освіті насправді розвиває студентів таким чином, що дозволить їм повноцінно функціонувати в складний світ, що постійно змінюється.

На думку Biggs (2002), опанування креативністю передбачає розширені, але водночас абстрактні прийоми у навчанні, такі як гіпотезування, синтез, рефлексія, генерування ідей та роботу з проблемами (кейс-метод), які не мають унікальних та уніфікованих рішень. Креативна діяльність вимагає також позитивного ставлення та високого рівня мотивації, що підтверджується наполегливістю та готовністю наполегливо працювати над вирішенням задач, які не мають єдиного вірного рішення. Таке ставлення впливає з особистих переконань, що перешкоди або ризики можна подолати.

Отже, процеси навчання для сприяння розвитку креативності у здобувачів вищої освіти повинні розвивати, насамперед, самоефективність; заохочувати ризикувати в безпечних умовах та допомагати студентам долати складні та непередбачувані ситуації, коли дихотомічної відповіді. Реалізувати це можливо за допомогою спеціальних методик з розвитку креативності, в основу яких покладено: вміння візуалізувати ідеї, ефективно використовувати пам'ять, конвергентне та дивергентне мислення.

Креативність можливо розвинути шляхом відповідного навчального контенту, який реалізується в освітньому процесі безпосередньо в аудиторії. Стратегії з розвитку креативності працюють на те, щоб дати здобувачам вищої освіти можливість самостійно, розуміючи контексти, співпрацювати в процесі навчанням. На думку дослідників такі стратегії повинні охоплювати особистісні, психічні процеси та нові соціальні феномени, з якими здобувач вищої освіти стикається у сучасному соціальному середовищі.

Висновки. Сьогодні більшість дослідників вищої освіти вважає, що необхідно впроваджувати та розвивати креативність в освітньому процесі. Оцінювання креативності є складною задачею, але є можливість використання методичних розробок закордонних

фахівців. Адекватна оцінка креативного потенціалу студентів українських ЗВО дозволить розробити сучасні освітні програми, які відповідають вимогам якості вищої освіти.

Література

1. Barnett, R, and Coat, K. (2005) Engaging the Curriculum in Higher Education. Buckingham Open University Press, McGraw Hill Education.

2. Biggs, J B (2002) Aligning teaching and assessment to curriculum objectives. http://www.heacademy.ac.uk/resources.asp?process=full_record§ion=generic&id=154

3. McGoldrick, C. (2002) Creativity and curriculum design: what do academics think? Commissioned Imaginative Curriculum Research Study. http://www.heacademy.ac.uk/resources.asp?process=full_record§ion=generic&id=60.

ТРУТЕНЬ Аліна Вікторівна,
*аспірантка, Національний університет
біоресурсів і природокористування України
(м. Київ, Україна)*

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ВОДНИХ РЕСУРСІВ СТУДЕНТІВ АГРАРНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Педагогічні умови – це обставини, від яких залежить ефективність досягнення виховних цілей.

У новому тлумачному словнику української мови «умова» розглядається, як необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь; обставини, особливості при яких відбувається або здійснюється що-небудь [1, с. 632].

На основі аналізу літератури, ми виділили такі педагогічні умови виховання ціннісного ставлення до водних ресурсів студентів аграрних закладів вищої освіти: 1) передача студентам аграрних закладів вищої освіти знань про цінність водних ресурсів; 2) формування готовності наставників академічних груп та викладачів до виховання у студентів аграрних коледжів ціннісного ставлення до водних ресурсів; 3) вмотивування студентів аграрних закладів вищої освіти до екологічнобезпечного використання водних ресурсів; 4) залучення студентів аграрних закладів вищої освіти до колективної продуктивної праці для збереження водних ресурсів.

Перша педагогічна умова – передача студентам аграрних закладів вищої освіти знань про цінність водних ресурсів.

Студент аграрного закладу вищої освіти основні знання про водні ресурси здобуває під час вивчення професійних дисциплін («Охорона водних ресурсів», «Раціональне використання та відтворення водних ресурсів», «Управління водними ресурсами і водокористуванням» тощо), доповнюючи їх у процесі вивчення гуманітарних дисциплін знаннями про видатних аграріїв про історію рідної землі. Основною метою викладення дисциплін: формування уявлення про належність проблеми води до найголовніших соціальних і науково-технічних проблем сучасності; про водне господарство України на сучасному етапі, зростання значення води як однієї з основ господарства країни в цілому.

Друга педагогічна умова – формування готовності наставників академічних груп до виховання у студентів аграрних закладів вищої освіти ціннісного ставлення до водних ресурсів.

Наставник призначається в академічній групі для надання допомоги студентам у формуванні студентського колективу академічної групи, виробленні позитивних ціннісних орієнтацій [3, с. 14].

Готовність наставників академічних груп до виховання ціннісного ставлення до водних ресурсів безпосередньо залежить від рівня їх знань та професійної кваліфікації. З цією метою рекомендуємо проведення в аграрних закладах вищої освіти науково-методичних семінарів,

науково-практичних конференцій та тренінгів, в ході яких будуть розглядатися актуальні питання теорії і методики виховання ціннісного ставлення до водних ресурсів студентів аграрних закладів вищої освіти, визначатиметься сутність і структура даного поняття, здійснюватиметься знайомство із методиками діагностики сформованості даної якості у студентів.

Третя педагогічна умова – вмотивування студентів аграрних закладів вищої освіти до екологобезпечного використання водних ресурсів у агропромисловому і сільськогосподарському виробництві. Мотивація – складна система спонукань, що зумовлюють спрямування активності індивіда на отримання, перетворення і збереження нового досвіду (знань, умінь, способів дій, вражень, уподобань) [2, с. 528].

Студент аграрного закладу вищої освіти повинен зрозуміти, що задоволення потреб нижчого рівня буде неможливим без його успіхів в обраній професії. Адже економічний добробут і благополуччя України першочергово пов'язані з аграрним виробництвом України.

Четверта педагогічна умова – залучення студентів аграрних закладів вищої освіти до продуктивної праці в колективі.

Важливим у вихованні ціннісного ставлення до водних ресурсів студентів аграрних закладів вищої освіти є праця, яка дає необхідні навички для майбутньої професійної діяльності.

Отже, для виховання ціннісного ставлення до земельних ресурсів студентів аграрних коледжів слід забезпечити чотири педагогічні умови: передача студентам коледжів знань про цінність водних ресурсів; формування готовності наставників академічних груп та викладачів до виховання у студентів аграрних закладів вищої освіти ціннісного ставлення до водних ресурсів; вмотивування студентів аграрних закладів вищої освіти до екологобезпечного використання земельних ресурсів у агропромисловому і сільськогосподарському виробництві; залучення студентів аграрних закладів вищої освіти до колективної продуктивної праці.

Література

1. Новий тлумачний словник української мови: 42 000 слів: У 4 т.: Для студ. вищих та серед. навч. закл. / уклад. В. Яременко, О. Сліпущко. К.: Аконіт, 1998. Т.4. 943 с.
2. Папуча М. В. Мотивація учіння. Енциклопедія освіти /Акад. пед. наук України; гол. ред.. В.Г. Кремень. К.: Юрінком Інтер, 2008. С.528
3. Положення про наставника студентської групи. Затверджено вченою радою НАУ 26.02.96 р. зі змінами та доповненнями, що схвалені вченою радою НАУ 26.05.2005 р. Журнал та методичні матеріали наставника студентської групи. Укладачі: В.П. Лисенко, Р.В. Сопівник, І.В. Сопівник. С.14.

ХИЖНЯК Анна Анатоліївна,
*кандидат психологічних наук,
Національного університету біоресурсів і
природокористування України (м. Київ, Україна)*

ОБГРУНТУВАННЯ ПРОГРАМИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОЗБЕРЕЖЕННЯ ВИКЛАДАЧІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується тим, що людина значну частину життя приділяє професійній діяльності. Принцип єднання свідомості, діяльності та особистості (С.Л. Рубінштейн) підтверджує факт того що, професійна діяльність сприяє формуванню професійно-важливих якостей особистості, а також несе в собі потенціал особистісних порушень.

Отже, спортивно-педагогічне середовище залишає відбиток на особистості спеціаліста певних комунікативно-рольових меж, що здатний стати джерелом серйозних особистісних дисгармоній доходячи навіть до аномалій на соціально-психологічному рівні організації індивідуальності.

Специфічність спортивно-педагогічної діяльності, вимоги, що вона ставить до особистості у сфері фізичної культури і спорту, труднощі в реалізації цієї діяльності є причиною формування професійних деформацій. Тому стає актуальним розробка тренінгових програм щодо професійного самозбереження.

Для виявлення професійних деформацій була використана методика діагностування інтерперсональної поведінки Т. Лірі. Після виявлення професійних деформацій з позиції інтерперсональної поведінки було підібрано ряд психокорегувальних прийомів, спрямованих на професійне самозбереження. Далі проведено педагогічний експеримент, суть якого полягала у виявленні зниження показників професійної деформації.

По-перше, на особливу увагу заслуговує психологічна діагностика з метою отримання даних стосовно деструктивних змін в той чи іншій позиції поведінки. Тому слід провести тестування за методикою діагностування інтерперсональної поведінки Т. Лірі й визначити типи поведінкової деформації, що посідає особливе місце в професійній діяльності цього спортивного педагога.

По-друге, після цього треба використати відповідні психокорегувальні прийоми, які спрямовані на професійне самозбереження безпосередньо від виявленої деформації в поведінці. Нами було підібрано й запропоновано психокорегувальні вправи, спрямовані на профілактику й корегування кожної із виділених нами професійних деформацій у поведінці. Були підібрані тренінгові вправи з урахуванням специфіки відповідних комунікативних професійних деформацій і спрямовані на їх корегування, підвищення адаптивних можливостей особистості й укріплення професійного імунітету.

Актуальним є проведення педагогічного (формуючого) експерименту, спрямованого на виявлення позитивного впливу запропонованих вправ для професійного самозбереження. В межах цього експерименту були вивчені показники інтерперсональної поведінки спортивних педагогів, які проходили курс підвищення кваліфікації на базі Національного університету фізичного виховання і спорту України. Отримані результати дали можливість виявити у досліджуваних спортивних педагогів певні комунікативні професійні деформації.

Зі спортивними педагогами проведені групові тренінгові заняття. Контингент був поділений на групи за виявленими деформаційними ознаками. Таким чином, ми мали чотири групи спортивних педагогів, кожна з яких характеризувалася наявністю певної комунікативної професійної деформації. У групах із виявленими деформаціями проведені коригувальні тренінгові заняття. Тренінги проводились в межах групової роботи «Я – Професія», окремо з кожною групою.

Повторне дослідження інтерперсональної сфери в професійній діяльності спортивних педагогів було проведено через шість місяців з тим же контингентом. Піддавалися аналізу наявність комунікативних професійних деформацій з метою визначення певних позитивних зрушень після тренінгової роботи й аналізу власне професійної діяльності спортивними педагогами.

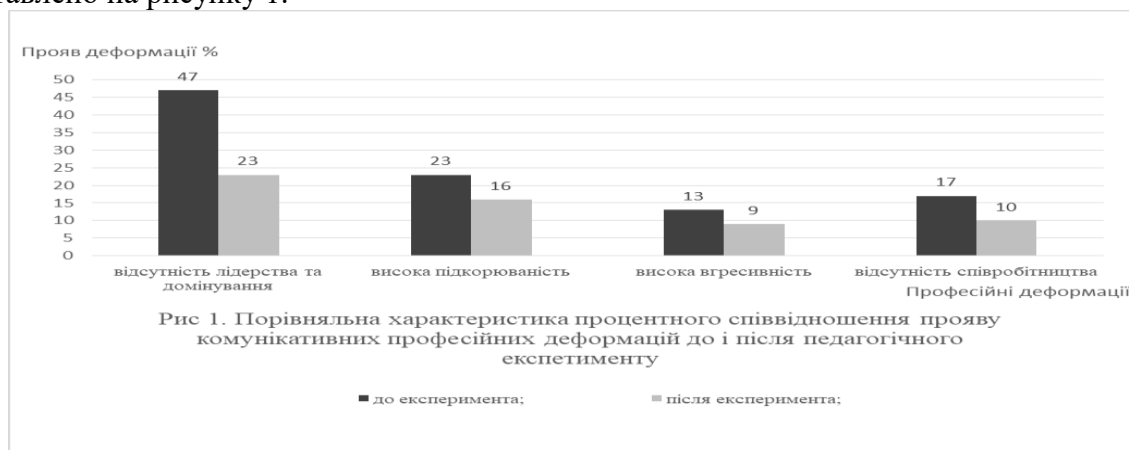
Отримані данні констатували, що прояви комунікативних професійних деформацій до й після педагогічного експерименту значно відрізняються один від одного.

Спортивних педагогів із деформацією «відсутність лідерства й домінування» до тренінгових занять було 47 % загальної кількості респондентів. Після проведення тренінгів і детального аналізу власної професійної діяльності відсоток прояву цієї комунікативної професійної деформації значно знизився і становить 23 %. Процент прояву деформації «високої агресивності» після першого дослідження становив 13 % загальної кількості досліджуваних нами спортивних педагогів. Після тренінгових занять із запропонованими вправами цей показник зменшився і склав 9 % загальної кількості випробовуваних. Прояв

деформації «високої підкорюваності й залежності» після першого дослідження складав 23 %, а після повторного - знизився до 16 %.

Показники спортивних педагогів із деформацією «відсутність співпраці й емоційної підтримки» до тренінгових занять складав 17 % всіх досліджуваних нами респондентів. Після проведення повторного дослідження процент прояву цієї комунікативної професійної деформації значно знизився і склав 10 %.

Наявна достовірна різниця за t - критерієм Ст'юдента між процентним співвідношенням показників деформацій до експерименту й після нього при $p < 0,05$, що свідчить про істотну різницю між цими показниками. Співвідношення цих показників представлено на рисунку 1.



Таким чином, проведене дослідження дає можливість із упевненістю стверджувати, що дібрані нами тренінгові вправи для профілактики та корегування певних комунікативних професійних деформацій дають практичний результат.

ШИНКАРУК Василь Дмитрович,
доктор філологічних наук, професор,
Національний університет біоресурсів і
природокористування України (м. Київ, Україна)

МОТИВАЦІЯ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Дослідження мотивації студентів до навчання в усьому різноманітті своїх аспектів належить до складних і недостатньо вивчених проблем психологічної науки. Питання формування мотивів до навчання є дуже актуальним сьогодні, оскільки сучасна молодь втрачає стимул до навчальної діяльності. Саме від мотивації до навчання залежить наскільки студенти бажають володіти майбутньою професією, адже у даний час проблема підготовки висококваліфікованих фахівців набуває все більшого значення.

Науковці-психологи Б. Ананьєв, В. Мясищев, С. Рубінштейн, О. Леонтьєв, Б. Теплов, Е. Голубева, Д. Макклелланд, Д. Аткинсон, Г. Хекхаузен, Г. Келлі, Ю. Роттер, К. Роджерс, Р. Мей, А.Леонтьєв, Г.Костюк, В.Сухомлинський, І.Синиця та інші чимало наукових праць присвятили цій проблемі. Докладно розглядаються ці ідеї в гуманістичній психології К. Роджерса, А. Маслоу, індивідуальній психології А. Адлера, у дослідженнях учених інших психологічних шкіл.

У психологічній літературі виокремлюють відповідну кількість мотивів і потреб. Зокрема, виділяють дві групи мотивів: внутрішні і зовнішні мотиви, або пізнавальні і соціальні [1]. До соціальних мотивів відносять і вузькоособистісні мотиви (престиж, благополуччя, уникнення невдачі), і об'єктивні вищі цінності (обов'язок, відповідальність, самовизначення). У кожному випадку на процес формування мотивів впливають риси

особистості. Причому якості особистості впливають на індивідуальні особливості процесу формування мотивів на всіх його етапах [2].

Мотивація спрямовує та регулює діяльність, пов'язує результати дій із потребами особистості. У навчальній діяльності основними є пізнавальні мотиви, про що підтверджують результати експериментальних досліджень. Стимулювання цих потреб у навчальній діяльності студентів сприятиме поліпшенню їхнього ставлення до навчання. Процес об'єктивації потреб у вигляді мотивів носить індивідуальний характер і залежить від обставин життя конкретного суб'єкта [1; 2].

На основі змісту навчання розвиваються різні сторони психіки студентів, оскільки у навчальній діяльності об'єднуються не тільки пізнавальні функції діяльності (сприйняття, увага, пам'ять, мислення, уява), але і потреби, мотиви, емоції, воля. Навчання студентів має безпосереднє значення для вдосконалення наукового світогляду, розвитку інтелектуальних і професійних якостей, формування особистості майбутнього фахівця.

Основне завдання педагога як психолога щодо мотивації до навчання студентів полягає в тому, щоб враховувати такі фактори впливу: ціннісні орієнтації, індекс задоволеності життям, соціально-психологічні установки, адже під впливом цих факторів формується світоглядна позиція особистості, поведінкові реакції та внутрішній емоційний стан, який впливає на уявлення молодого людини не лише про навколишній світ, а і власний внутрішній світ, на адекватну оцінку ситуації та її сприйняття. У сучасних студентів часто виникають труднощі у навчанні, тому педагог повинен враховувати до мотиваційної сфери навчальної діяльності потреби студента, його інтереси, переконання, ідеали, уявлення про себе, ціннісні орієнтації, а також усвідомлення студентом важливості отримання знань, а також зацікавленості навчальними предметами. Викладач повинен визначити, які саме види мотивації для професійної підготовки є більш пріоритетними для студентів і спрямувати свою увагу саме на ці види у процесі викладання навчальної дисципліни.

Для мотивації студентів до навчання науково-педагогічний працівник закладу вищої освіти має, по-перше, досконало володіти знаннями тих навчальних дисциплін, які викладає; по-друге, любити студентів, знати їх вікові особливості, враховувати їх у своїй роботі; по-третє, вчити так, щоб пробуджувати в студентів прагнення до знань. На моє переконання, викладач з творчим підходом до викладання навчальної дисципліни, широкою обізнаністю та ерудицією, педагогічним тактом, щирістю, доброзичливістю і справедливістю, а також власним прикладом впливає на студентів. Науково-педагогічний працівник словом, дією, справами, патріотичністю має мотивувати своїх вихованців до навчання, адже проведене анкетування відзначає, що студентам подобається у викладачах, крім вмінь, знань, професійності, такі риси їх особистості як чуйність, сердечність, уважність до запитів та їх власних інтересів. Тому позитивними мотивами до навчання є спільна цікава співпраця викладача і студента, а також взаєморозуміння та взаємоповага. Позитивний приклад викладача, його моральне обличчя – це надважливі фактори позитивного впливу на мотивацію студентів до навчання.

Отже, на мотивацію до навчання та професійного розвитку студентів впливає чимало чинників. Основні з них: інтерес до навчальної дисципліни та обраної спеціальності, сприйняття їх повноцінності, бажання виконувати поставлені завдання та цілі, упевненість в собі і відчуття власної гідності, а також терпіння і наполегливість.

Література

1. Арестова О. Н. Мотивация и перспективное целеполагание в мыслительной деятельности // Вестник МГУ. 1999. № 3. С. 16–25. (Сер. 14 «Психология»).
2. Бадмаева Н. Ц. Мотивационные факторы формирования мыслительных и мнемических способностей. Улан-Удэ : Изд-во ВСГТУ, 2000. 175 с.
3. Брушлинский А. В., Воловикова М. И. О взаимодействиях процессуального (динамического) и личностного (мотивационного) аспектов мышления // Психологические исследования познавательных процессов и личности. М. : Наука, 1983. С. 84–96.
4. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб. : Питер, 2000. 512 с.

ШИНКАРУК Наталія Василівна,
кандидат юридичних наук,
Кабінет Міністрів України (м. Київ, Україна)

МОТИВАЦІЯ – ПСИХОЛОГІЧНИЙ ІНСТРУМЕНТ У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Проблема вивчення іноземних мов як одна з умов формування культури міжнаціональних взаємовідносин є актуальною, оскільки, підписавши Угоду про асоціацію з Європейським Союзом, Україна взяла зобов'язання визнавати та підтримувати спільні цінності, на яких побудований Європейський Союз – демократію, повагу до прав людини і основоположних свобод, верховенство права. Отримання безвізового режиму з ЄС стало стимулом і великим проривом у вивченні іноземних мов та суттєво вплинуло на розуміння українців цього значення. Прикладом є країни-члени Євросоюзу, де громадяни розуміють значення іноземних мов, вільно володіють декількома іноземними мовами, мають більше шансів для саморозвитку, вищий рівень життя, впевненість у майбутньому. Шлях до цього орієнтиру пролягає для України через процес європейської інтеграції – адаптацію європейських стандартів. У межах запровадження Стратегії сталого розвитку "Україна – 2020" затверджено Національну програму вивчення та популяризації іноземних мов "Go Global".

Рада Європи розробила і затвердила Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти, згідно із якими виділено шість основних рівнів володіння мовою: А1 та А2 (елементарний користувач), В1 та В2 (незалежний користувач), С1 та С2 (досвідчений користувач). Кожен вид діяльності розглядається відповідно до дескрипторів і передбачає об'єктивні критерії для встановлення рівня володіння мовою кожного конкретного користувача мови[4].

У зв'язку з розширенням міжнародних контактів, іноземна мова стала засобом спілкування фахівців різного профілю. Саме тому в нашій державі все більше уваги приділяється іноземній мові, яка є основою підготовки висококваліфікованих спеціалістів з урахуванням професійних потреб [3].

Чимало науковців-філологів присвятили свої мовознавчі праці проблемі вивчення іноземних мов як одній з умов формування культури міжнаціональних взаємовідносин, а саме: С. Амеліна, В. Бялик, О. Ветохов, Н. Кравченко, В. Кушнерик, К. Ломб, У. Реверс, В. Шинкарук та ін.

Лінгвісти-психологи Н. Імедадзе, М. Павлович, Н. Агурова досліджують особливості навчання школярів іноземної мови саме у специфіці психофізіологічних можливостей дітей. Фізіологічна причина успіху навчання мови полягає у тому, що у цей віковий період мозок дитини має спеціалізовану здібність до навчання мови – здібність, яка зменшується з віком [1, с.36].

Основним принципом вивчення іноземних мов, на думку перекладача-синхроніста К. Ломб, є повторення моделей або зразків. Англійською мовою лінгвісти називають такі зразки patterns. К. Ломб користується власною робочою назвою – шаблони. Для їх автоматичного засвоєння потрібно багаточисельне повторення – саме таке повторення забезпечує книга, читання різних текстів іноземною мовою. За допомогою читання книг іноземною мовою створюється «мовний мікроклімат», який є необхідним для успішного оволодіння мовою. Ми знаємо важливість створення такого мікроклімату і читаючи тексти іноземною мовою ми, певною мірою, самі створюємо його [2].

Визначальними чинниками, які забезпечують успіх в оволодінні іноземними мовами є висока мотивація людини щодо конкурентоспроможності на вітчизняному і закордонному ринку праці. Успішний шлях багатьох молодих людей починається з навчання і стажування за кордоном, де вкрай необхідно володіти іноземною мовою.

Знання іноземних мов сприяє розвитку розумового потенціалу, розширенню світогляду, професійному зростанню. До основних мотивуючих факторів, які спонукають людину

приступити до вивчення іноземних мов, можна віднести: досягнення успіху у професійній кар'єрі, можливість навчатися за кордоном, необмежений доступ до інформації, задоволення власних амбіцій і прагнення до саморозвитку, можливість насолоджуватися творами мистецтва в оригіналі, створювати іншомовні презентації, відвідувати міжнародні конференції та тренінги, вести ділове листування. Саме мотивація є потужним психологічним інструментом у вивченні іноземних мов.

Науково-педагогічним працівникам необхідно враховувати вікові чинники процесу вивчення іноземних мов, а також розробляти навчальні програми з врахуванням фізіологічних, когнітивних та афективних аспектів кожної вікової категорії, оскільки іншомовне мовлення відіграє важливу роль у психічному, особистісному, соціальному розвитку.

В освітній системі України треба використовувати ефективні, визнані в усьому світі, педагогічні концепції та методичні стратегії щодо викладання та вивчення іноземних мов, але, на нашу думку, запорукою ефективності є фаховий рівень педагога, який позитивним прикладом має мотивувати вивчення іноземних мов. Тому завдяки підготовці висококваліфікованого вчителя і викладача іноземної мови молоде покоління досягне гармонійного розвитку і стане повноправним членом світового товариства.

Література

1. Коломінова О.С. Освіта учнів початкової школи засобами англійської мови // Іноземні мови. 2002. № 33. С. 15.
2. Ломб Като. Как я изучаю языки. Режим доступу: http://royallib.com/book/lomb_kato/kak_ya_izuchayu_yaziki.html
3. Пуховська Л.П. Вивчення іноземних мов у контексті формування загальноєвропейського освітнього простору / Л.П. Пуховська // Сучасні технології викладання іноземних мов у професійній підготовці фахівців: зб. наук.ст. К.:КІТЕП, 2000. С.32- 38
4. Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment [Електронний ресурс]. – Language Policy Unit, Strasbourg. – Режим доступу: https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf.

ПРАКТИКА ПІДТРИМАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ: МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ АСПЕКТ

ГОРБАТЮК Тарас Віталійович,
кандидат філософських наук, доцент,
САМАРСЬКИЙ Андрій Юрійович,
кандидат філософських наук, доцент,
КРАВЧЕНКО Алла Григорівна,
кандидат філософських наук, доцент,
ДУБРОВІНА Оксана Валеріївна,
*асистент, Національний університет
біоресурсів і природокористування України
(м. Київ, Україна)*

ПСИХІЧНЕ ЗДОРОВ'Я ЛЮДИНИ В ІНФОРМАЦІЙНО-МЕРЕЖЕВОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Сучасний планетарний соціум – це багатогранне та динамічне явище, в якому відбуваються складні процеси розвитку. Основою такого роду процесів постає наука та технологічні здобутки, спровоковані нею. Так чи інакше, але будь-які наукові відкриття чи нові технології активно впливають на сучасну людину та її прaxis. Інколи такий вплив носить лавиноподібний ефект, наслідки якого доволі важко передбачити. Людина – це складна соціобіодуховна цілісність, яка здатна невпинно еволюціонувати в гонитві за особистісними благами. Але наскільки людина та соціум загалом готовий до такої гонитви? Наскільки людина готова до протистояння з технологією? Чи готове психічне здоров'я людини витримати той пресинг, який несуть у собі новітні технології?

Згідно з визначенням ВООЗ, «здоров'я» – це стан повного фізичного, духовного і соціального благополуччя. У той же час сучасні науковці розглядають його як складну динамічну систему, що охоплює декілька рівнів людського існування: біологічний, психологічний, соціальний та духовний. Таким чином, як зазначає Л. Омельченко, узагальнюючи різноманітні концепції, ми можемо дійти висновку, що здоров'я – це складний, багаторівневий феномен. Основними його ознаками є високий рівень психофізіологічної адаптивності особистості, що є наслідком досконалості саморегуляції та нормального функціонування фізіологічних процесів; висока соціальна активність, активний прояв ставлення людини до зовнішнього світу; наявність психологічного ресурсу для заперечення хвороби чи її переборювання; повноцінне та ефективне виконання людиною соціальних функцій; здатність оцінювати прогностичну цінність людиною власних думок та змінювати їх за потреби; здатність особистості адекватно оцінювати власну поведінку та регулювати її за необхідності. Усі зазначені властивості здорової людини є нерозривною цілісністю.

Основою розвитку особистості є її психологічне здоров'я. Сучасна наукова спільнота розмежовує поняття психологічне та психічне здоров'я. Науковці вважають, що психологічні трансформації людини є тими якостями особистості, що піддаються корекції. У разі їх своєчасної діагностики та професійної допомоги людина здатна до самостійного вирішення внутрішніх проблем та вироблення засобів самоорганізації.

Психологічне здоров'я людини в науковій літературі визначається як сукупність психічних властивостей особистості, що гармонізують потреби індивіда та довколишнього соціуму, а також орієнтують людину на здійснення власних життєвих сенсів. Їх головним критеріями є позитивна установка щодо своєї особистості, здатність до духовного саморозвитку та самореалізації, самодостатність особистості, високий рівень толерантності до невизначеності, компетентність в ухваленні життєво важливих рішень, високий рівень соціальної адаптивності.

Психічне здоров'я за визначенням ВООЗ – це рівень психологічного благополуччя, в якому людина реалізує свої здібності, може протистояти звичайним життєвим стресам, продуктивно працювати і робити внесок в своє співтовариство. У той же час слід зазначити, що психічне здоров'я включає поняття «суб'єктивне благополуччя – стан благополуччя, в якому людина реалізує свої здібності, сприйняту самореалізацію, автономію, компетенцію, залежність між поколіннями та самореалізацію інтелектуального та емоційного потенціалу та ін.». Таким чином, психічне здоров'я людини розглядається в системі таких критеріїв як психічна рівновага; гармонійність організації психіки; адаптаційні можливості психіки.

Зважаючи на вкрай динамічне життя сучасної людини, на весь пресинг новітніх технологій та на все нові й нові відкриття і досягнення в абсолютно різних сферах планетарного соціуму – індивід, особистість, людина знаходяться в постійній стресовій ситуації. Тому вкрай важливим є вироблення і утвердження орієнтирів, які б сприяли збереженню психологічної та психічної рівноваги особистості, а також її психологічного та психічного здоров'я. Особливу увагу в даному випадку слід приділяти ще не повністю сформованим особистостям, людям підліткового віку з їх особливим максималізмом та вразливістю.

Підліткова категорія населення взагалі є доволі складною соціальною групою, Психологічні особливості підліткового віку, на думку науковців, розглядаються як кризові, адже пов'язані з перебудовою в трьох основних сферах: тілесній, психологічній та соціальній. Підлітки з їх вразливістю постають групою ризику в українському соціумі, тому суспільство повинно вибудовувати свого роду систему контролю, систему важелів, які здатні будуть впливати на контент в українському інтернет-просторі. З одного боку, це можуть бути спеціальні служби силового блоку, а з іншого, це кропітка роз'яснювальна робота з підлітками – починаючи з батьків, потім педагогів, психологів та засобів масової інформації.

Активний пресинг інформаційного простору Інтернету на психічно-депресивну складову сучасного соціуму може призвести до непередбачуваних наслідків як для українського суспільства, так і для планетарного соціуму загалом. Прогнозування, передбачення та запобігання такого роду ризикам постає «наріжним каменем» для свідомого суспільства. З одного боку, це робота фахівців у системі охорони здоров'я, психологів, філософів, демографів, фахівців із планування розвитку соціуму, футуристів та інших. Комплексність проблеми потребує синергетичного підходу в розробці методів вирішення викликів, які постають перед майбутнім соціуму.

Так, ми можемо стверджувати, що даного роду робота ведеться: це розвинута мережа центрів соціально-психологічної допомоги, фахівці яких здатні виявити на ранніх стадіях можливі проблемні ситуації у спектрі психічного здоров'я; формування в адміністраціях соціальних мереж спеціальних підрозділів модераторів, які б займалися, так би мовити, цензуруванням контенту, тобто видаляти можливі трансляції самогубств та вбивств; а також чітко вибудована система державної політики щодо виявлення, блокування, розслідування появи негативного контенту в національних сегментах всесвітньої мережі.

Отже, проблеми, пов'язані із психічним та психологічним здоров'ям як сучасного українського, так і планетарного соціуму, нерозривно зв'язані з активним пресингом інформаційного світу на свідомість людини. Найбільш яскраво такого роду пресинг проявляється в системі соціальних мереж, які масово поширені у глобальній всесвітній мережі. Хоча й адміністрації деяких із соціальних мереж (Facebook) на даний час ведуть активну роботу щодо недопущення негативного контенту, який здатен впливати на психічне здоров'я людини, але все ж таки такий контент може бути присутній і в інших соціальних мережах, тому дана робота потребує системного характеру. Саме для подібної системної роботи потрібні спеціальні підрозділи, сформовані на базі силового блоку, діяльність яких би забезпечувала безпеку людини та її психічного здоров'я хоча б в межах національного сегменту всесвітньої мережі.

ГРЕК Олена Миколаївна,
кандидат психологічних наук, доцент,
ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені
К. Д. Ушинського» (м. Одеса, Україна)

ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІВ-ОРГАНІЗАТОРІВ У КОНТЕКСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ

На сьогоднішній день актуальними постають дослідження синдрому емоційного вигорання та професійного стресу працівників різних сфер діяльності. Це пов'язано з високою поширеністю та негативними наслідками для здоров'я та життєдіяльності робітників, а також порушення психологічної безпеки. Особливо актуальним є дослідження та профілактика професійного стресу і вигорання у педагогів-організаторів рекреаційних закладів. Адже це впливає на психоемоційний стан рекреантів. Крім того, емоційне вигорання є серйозним бар'єром на шляху розвитку професіоналізму, творчості та самореалізації педагога-організатора. Але проблема емоційного вигорання педагогів-організаторів в контексті засобів розвитку психологічної безпеки залишається недостатньо вивченою.

В науці існують різноманітні визначення психологічної безпеки та її значення (К.О. Абульханова-Славська, І.О. Баєва, А.К. Гліваковський, Л.М. Карамушка, Р.Г. Яновський, В.А. Ясвін та ін.). В своїй роботі ми розглядаємо психологічну безпеку в освітньому середовищі. Так, в своїх роботах І.О.Баєва вивчає психологічну безпеку саме освітнього середовища і визначає як стан освітнього середовища, вільного від проявів психологічного насильства у взаємодії, що сприяє задоволенню потреб в особистісно довірливому спілкуванні, що створює референтну значимість середовища і забезпечує психічне здоров'я включених в неї учасників [1, с.12]. Психологічна безпека освітнього середовища відображається в характеристиках захищеності її суб'єктів, яка проявляється в показниках психічного здоров'я. Серед факторів, які порушують психологічну безпеку освітнього середовища є стреси, конфлікти, кризи, фрустрація потреб, невротична тривожність, страх, невроз, беззахисність, немотивована агресія та жорстокість, категорія учнів та вихованців, які мають психотравми. Саме емоційне вигорання педагогів виступає однією із загроз психологічної безпеки освітнього процесу, що призводить до професійної деформації. Якраз у педагогів-організаторів рекреаційних закладів найчастіше проявляються ознаки емоційного виснаження, що пов'язано із завищеними вимогами, щоденним психічним перевантаженням, темпом та напругою у роботі. Так, дія численних негативних чинників викликає у педагогів-організаторів накопичення втоми, наростаюче почуття незадоволеності, погіршення самопочуття, що пов'язано з особливостями професійної діяльності саме в рекреаційному закладі.

Отже, метою нашої роботи є вивчення психологічних особливостей прояву емоційного вигорання у педагогів-організаторів в умовах рекреаційного закладу. Нами були використані наступні методики дослідження – методика діагностики рівня емоційного вигорання В.В. Бойко, опитувальник «Професійне вигорання» Н.Є. Водоп'янової та О.С.Старченкової, «Тест на самооцінку стресостійкості особистості». Дослідження проводилося на базі ДП УДЦ «Молода Гвардія», в якому брало участь 40 педагогів-організаторів, віком 20-25 років.

Результати дослідження дозволили визначити, що серед досліджуваних педагогів-організаторів у 15% переважає резистентна стадія емоційного вигорання, тобто у них настрій має значний вплив на міжособистісні стосунки, мають економний прояв емоцій, під час спілкування з дітьми можуть проявляти байдужість, прагнуть якомога менше часу витратити на виконання професійних обов'язків, які вимагають емоційних витрат. У 5% досліджуваних педагогів-організаторів переважає стадія напруження, що свідчить про початок розвитку синдрому професійного вигорання, їм властиве незадоволеність собою, бажання змінити вид діяльності взагалі, достатньо високий рівень тривожності, дратівливості та депресивного

настрою. У 5% досліджуваних переважає стадія виснаження, що вказує на зниження почуття компетентності в своїй роботі, незадоволеність собою, негативне самосприйняття в професійній сфері. Такі результати пов'язані з емоційною втомою педагогів-організаторів. Адже факторами, які впливають на розвиток синдрому емоційного вигорання у педагогів-організаторів є робота з дітьми соціальних категорій та значне навантаження. Досліджено рівень психічного вигорання у досліджуваних педагогів-організаторів та встановлено, що рівень психоемоційного виснаження у 10% високий, у 30% середній рівень, у 60% низький рівень; рівень особистісного віддалення у 7% досліджуваних високий рівень, 32% мають середній рівень, у 54% низький рівень; рівень професійної мотивації у 50% досліджуваних високий, у 40% середній рівень, а низький рівень – у 10%. Вивчення рівня стресостійкості показало наступні результати – у 10% спостерігається низький рівень за даним показником, у 20% високий рівень та у 70% середній та вище середнього рівня. Тобто, 10% досліджуваних педагогів-організаторів витрачають багато ресурсів для оптимізації свого стану, мають низький рівень працездатності.

Отже, ми можемо зробити висновок, що у більшості досліджуваних педагогів-організаторів відсутні ознаки емоційного вигорання, проте у 10% виявлені ознаки емоційного вигорання і вони потребують психологічної допомоги. Тому необхідним постає питання про розробку програми профілактики виникнення такої професійної деформації, як емоційне вигорання, та удосконалення психологічного супроводу педагогів-організаторів в умовах рекреаційного закладу, який буде спрямований на забезпечення їх власної психологічної безпеки, що є перспективами на майбутнє.

Література

1. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании: Монография. – СПб.: Издательство «СОЮЗ», 2002. – 271 с.

ДАНИЛОВА Тетяна Вікторівна,
кандидат філософських наук, доцент,
КИЧКИРУК Тетяна Василівна,
кандидат філософських наук, доцент,
МАТВІЄНКО Ірина Сергіївна,
кандидат філософських наук, доцент,
Національний університет
біоресурсів і природокористування
України (м. Київ, Україна)

ПРОБЛЕМА ДІАГНОСТИКИ Й ЛІКУВАННЯ ПСИХІЧНИХ РОЗЛАДІВ І ХОЛІСТИЧНИЙ ПІДХІД ДО ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я

Глибоке осягання феномену людини, її природи і сутності є вкрай необхідним для клінічної психології та психіатрії. Хоча майже всі дослідники погоджуються з тим, що біологічні, соціальні та психологічні чинники нерозривно пов'язані між собою, у визначенні причин, які провокують розлади, і, відповідно, у виборі методів лікування існують суттєві розбіжності.

Частина вчених наголошує на превалюючій ролі біології та неврології у психічному здоров'ї та поведінці людей. Е. Кендел стверджує, що саме біологія та неврологія повинні бути підґрунтям психіатрії [3]. Підхід Е. Кендела до психіатрії є похідним від сучасних біологічних поглядів на співвідношення свідомості та мозку. Н. Креддок і його колеги вбачають гостру проблему у спрощенні методів лікування психічних розладів і у тенденції до надання переважно неспецифічної допомоги навіть у серйозних ситуаціях, які потребують медикаментозного лікування, що не йде на користь пацієнтам [2].

З іншого боку, все частіше лунають попередження щодо надмірного вживання медичних препаратів у лікуванні психічних розладів, оскільки переможцями у цій грі

зрештою виступають фармацевтичні компанії. Апологети цього підходу наполягають на необхідності надання неспецифічної психологічної допомоги, використанні соціальної терапії. Дж. Рід рішуче захищає ідею, згідно з якою соціальний, екологічний вимір людини виходить на перший план при поясненні відмінностей між людьми [5].

Згадуючи біопсихосоціальну модель Г. Енгеля, П. Кіндерман підкреслює, що на практиці ця модель «була інтерпретована як така, що резервує домінуюче становище для медико-біологічних підходів - соціальні та психологічні чинники визнаються, але, тим не менше, вважаються лише модераторами прямої причинно-наслідкового ролі біологічних процесів» [4]. Психологічна модель П. Кіндермана передбачає, що психічні розлади характеризуються порушенням психологічних процесів. Біологічні, соціальні і опосередковані чинники, взаємодіючи один з одним, впливають на наші психологічні процеси, що може призвести до психічних розладів.

Дискусія щодо причин психічних розладів і методів їх лікування впливає з різних моделей інтерпретації природи людини. Картезіанська дихотомія душі та тіла призвела до розпаду цілісного феномену людини і до глибинних протиріч. Мета нової інтерпретації людини полягає в реінтеграції протилежних полюсів та їх трансцендуванні. Сучасний світ демонструє гостру потребу в інтегральній, холістичній парадигмі людини [1].

Розуміння цілісної природи людини привертає увагу дослідників до розширення функціонального поля методів лікування психічних розладів і пов'язаних з ними психосоматичних захворювань. У контексті сприйняття суб'єкта як єдності тіла й духу східні практики набувають все більшої популярності у західному світі. Протягом останніх років практики тілесного, духовного та інтелектуального розвитку, такі як тайцзіцюань, цигун, йога, медитація, майндфулнес, отримали визнання професіоналів у галузі психічного здоров'я. Існує чимало доказів ефективності їх застосування у разі стресових станів, тривоги, депресії, у полегшенні протікання хронічних захворювань.

Сьогодні сучасна наука активно досліджує вплив медитативних практик, які розширюють свідомість, на фізичне і психічне здоров'я людей. Зокрема, дослідження демонструють, що духовно-тілесні практики сприяють збільшенню сірої речовини у ділянках мозку, які відповідають за емоційний стан, навчання, пам'ять, самореференцію. Проте, для більш достовірних висновків необхідні додаткові мультидисциплінарні дослідження та незаангажований аналіз одержаних результатів.

Розширення пізнавальних горизонтів призвело й до відродження психоделічної медицини. Для сучасних дослідників мозку розвідки психоделічних препаратів є шляхом вивчення людської свідомості, моделювання певних патологічних станів та їх потенційного лікування. «Для нейробиології це схоже на відкриття бозону Хіггса в фізиці», - наголошує професор Д. Натт.

Література

1. Данилова Т.В., Салата Г.В. (2017). За межами дихотомії біологічного і соціального: холістичний підхід до психічного здоров'я. Лікарська справа, 7(1144), 205-210.

2. Craddock, N., Antebi, D., Attenburrow M.J., et al. (2008). Wake-up call for British psychiatry / N. Craddock, D. Antebi, M.J. Attenburrow, et al. The British Journal of Psychiatry, 193(1), 6-9. doi: 10.1192/bjp.bp.108.053561.

3. Kandel, E.R. (1998). A New Intellectual Framework for Psychiatry. The American Journal of Psychiatry, 155(4), 457-469. doi.org/10.1176/ajp.155.4.457

4. Kinderman, P. (2005). A Psychological Model of Mental Disorder. Retrieved from: https://ugc.futurelearn.com/uploads/files/a0/e5/a0e57cfe-c51a-41a1-94a5-adacb98ddb90/Harvard_paper_for_mooc.pdf

5. Read, J., Bentall, R.P., Fosse, R. (2009). Time to abandon the bio-bio-bio model of psychosis; Exploring the epigenetic and psychological mechanisms by which adverse life events lead to psychotic symptoms. Epidemiologia e Psichiatria Sociale, 18(4), 299-310.

ЗМАГА Анастасія Іванівна,
студентка, Національний університет
біоресурсів і природокористування України
(м. Київ, Україна)
Науковий керівник - **КОСТЮК Д.А.**

ЕМОЦІЇ ТА ЇХ ВПЛИВ НА СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ

Метою є теоретичний огляд поняття емоцій, теорій емоцій та дослідження впливу емоцій на стан особистості.

Емоції – переживання нашого ставлення до зовнішнього середовища і до самого себе. Емоції належать до філогенетично найбільш ранніх форм відбиття об'єктивної реальності у структурі мозку (гіпоталамус) та у свідомості. Емоційні стани можуть бути спричинені як зовнішніми факторами (фізичними подразниками, міжособистісними стосунками тощо), так і внутрішніми (розлади гомеостазу, вегетативної нервової системи).

Залежно від інтенсивності емоцій виділяють:

- *Настрій*: відповідно до цього визначають і *розлади настрою* (ейфорія; дисфорія; депресія; емоційна лабільність)
- *Афект*. До розладів афектів відносять: *патологічний афект; страх; агарофобія; клаустрофобія; соціофобії; нозофобії; контрастні нав'язливості.*
- *Тривога* (частіше не проектується назовні – за своє здоров'я, за роботу, за правильне виконання дій і т.д.) [6].

Порушення емоційної сфери – це вид дизонтогенезу, який вирізняється від інших видів порушень психофізичного розвитку як з наукової, так і з практичної точки зору. Вади емоційної сфери, як ніякий інший вид порушення досліджується не лише з позицій корекційної педагогіки і психопатології, а й з позицій загальної педагогіки, вікової, педагогічної, соціальної та практичної психології.

Вивченням емоцій, емоційних станів та відчуттів займалися такі вчені, як: П. К. Анохін, Т. Браун, І. Додонов, А. Веллек, Р. Вудворд, М.А. Ільїн, Л.І.Куликів, Ф. Крюгер, Н.Н. Ланге, Д. Ліндсей, П. Фресс, П.М. Якобс, П.М.Симонов, Дж. Уотсон, Э. Фромм, Н.М. Трунова, Д. Стюарт та ін.

К. Ізард вважає, що замість того, щоб говорити про негативні та позитивні емоції, було б правильніше вважати, що існують такі емоції, які сприяють підвищенню психологічної ентропії, і емоції, які, навпаки, полегшують конструктивну поведінку. Подібний підхід дозволить нам віднести ту або іншу емоцію в розряд позитивних або негативних залежно від того, як діє вона на внутрішні особистісні процеси і процеси взаємодії особистості з найближчим соціальним оточенням при урахуванні більш загальних етологічних і екологічних чинників [2].

Американський психолог У. Джемс і датський анатом К.Г. Ланге незалежно один від одного висунули периферичну теорію, засновану на парадоксальній ідеї про те, що емоції – результат фізіологічних змін в різних системах. Але заперечувати наявність умовно-рефлекторного зв'язку між переживанням емоцій і їх зовнішнім та внутрішнім проявом не можна, оскільки зміст емоції не зводиться тільки до фізіологічних змін в організмі: фізіологічні зрушення відбуваються при багатьох емоціях як вторинна пристосувальна реакція. Наприклад, для мобілізації резервних можливостей організму при зіткненні з небезпекою і породжувані нею страху [4, с. 138].

У психоаналітичній концепції З. Фрейда в розумінні природи емоцій вирішальна роль приділяється механізму афекту. У таламічній теорії Кенона-Барда роль центральної ланки емоційних переживань відводиться таламусу, таким чином, об'єктивне переживання емоцій виділене як самостійна ланка і пов'язане з діяльністю кори великих півкуль головного мозку [3, с. 62].

П. К. Анохін розглядав емоції як продукт еволюції, як пристосувальний фактор в житті тваринного світу. П.В. Симонов стверджує, що емоції з'являються внаслідок нестачі або

надлишку відомостей, необхідних для задоволення потреби, а ступінь емоційної напруги визначається силою потреби і величиною дефіциту інформації, необхідної для досягнення мети [4, с. 139].

Слід відмітити, що істотні відмінності в прояві емоцій та почуттів в значній мірі обумовлюють неповторність конкретної людини, тобто визначають її індивідуальність [5, с. 127–128].

Висновки: емоції відіграють важливу роль у життєдіяльності людини. Основними функціями емоцій є: оцінка, спонукання до діяльності, стереотипне розв'язання ситуацій, організація діяльності, вплив на пізнавальні й органічні процеси; емоції спонукають до діяльності у певному напрямку; у функції стереотипного розв'язання ситуацій емоції мають місце в умовах несподіваного ризику, коли потрібне негайне реагування задля збереження життя, здоров'я тощо; функція організації діяльності полягає у тому, що позитивні емоції середньої сили підвищують ефективність діяльності, а негативні – знижують. Бурхливі емоції незалежно від свого знаку негативно впливають на продуктивність діяльності [1, с. 207].

Література

1. Дуткевич Т. В. Загальна психологія. Теоретичний курс [Текст]: навч. посіб. для студентів / Дуткевич Т. В.; Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. Івана Огієнка, Факультет корекц. та соц. педагогіки і психології, каф. психології освіти. – Кам'янець-Подільський: Зволейко Д. Г. [вид.], 2015. – 431 с.
2. Изард К. Психология эмоций / К. Изард. – СПб. : Питер, 2000. – 464 с.
3. Ленский А. Н. Потребы, мотивы, эмоции // Психология эмоций. Тексты / Под ред. В. К. Валенасса, Ю. Б. Гиппенрейтер. – М., 2010.
4. Макарова И. В. Общая психология: конспект лекций / И. В. Макарова. – М.: Издательство Юрайт, 2013. – 182 с.
5. Сергеевкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасека О. В. Загальна психологія. Навч. посіб. – К.: ЦУЛ, 2012. – 296 с.
6. https://pidruchniki.com/18060203/psihologiya/porushennya_emotsiynoyi_sferi

ІВАНЦАНИЧ Володимир Іванович,
*здобувач Інституту професійної освіти і
освіти дорослих імені Івана Зязюна
НАПН України (м. Київ, Україна)*

РОЛЬ РЕЛІГІЙНОЇ ГРОМАДИ У ПІДТРИМАННІ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ

Релігійна громада є місцевою релігійною організацією віруючих громадян одного й того ж культу, віросповідання, напрямку, течії або толку, які добровільно об'єдналися з метою спільного задоволення релігійних потреб (за визначенням у Законі України «Про свободу совісті та релігійні організації» від 23.04.1991 №987-ХІІ). Релігійна громада також є структурою, здатною забезпечити високий рівень особистісного включення її членів у релігійну практику в різних її формах.

Релігійна громада є своєрідним транслятором основних важливих функцій релігії: світоглядної, компенсаторної, культурологічної, легітимізуючої та ін.

Зокрема, релігійна громада є носієм певного типу поглядів на суспільство та природу, що передбачають певне світовідчуття (прийняття або неприйняття певних явищ), світоставлення (оцінка суспільних явищ), світоспоглядання (відображення світу), світорозуміння (пояснення світу).

Релігійна громада виступає також своєрідною психотерапевтичною групою – взаємодія з її членами сприяє перебудові свідомості: зняттю стресу, катарсису, медитації, духовній

насолоді. Окрім того, вона дає відчуття приналежності до групи, до вищої духовної інстанції через спілкування, церковну благодійність, молитву тощо.

Релігійна громада задає зміст культурних цінностей (що транслиуються з релігійної літератури, із проповідей священників) та сприяє їх передачі з покоління в покоління.

Релігійна громада схвалює певні суспільні стосунки, норми поведінки і, навпаки, засуджує, а часом і накладає табу на інші.

Відтак, релігійні громади володіють значним потенціалом впливу на особистість та забезпечення її психологічного

КОНОНЧУК Інна Валеріївна,

старший викладач,

КОЛЕСНИК Марія Юріївна,

старший викладач, Національний університет

біоресурсів і природокористування України

(м. Київ, Україна)

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЗДОРОВОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ АТМОСФЕРИ У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Значна частина найбільш вражаючих досягнень людини обумовлена її соціальною природою: намаганням та здатністю творити та передавати свій досвід. В той же час, як це не парадоксально на перший погляд, людські взаємовідносини об'єднують і ворожнечу, і нетерпимість, і взаємний антагонізм. Соціальна поведінка – це спільна діяльність особин, яка формує життя групи. Вона базується на різних формах взаємозв'язків між окремими індивідуумами, підтримується певною соціальною структурою, де кожна особина виконує певну соціальну роль. Таким чином стереотип поведінки, виражений в концентрації уваги на лідерах і копіюванні їм, вносить в систему взаємовідношень елементи управління, що підвищує ступінь стабільності групи. Зі зміною співвідношення біологічної та соціальної еволюції людини фактори природного добору поступово втрачають свою роль.

Кожний з нас переживає невдачі і падіння. Але важливо, щоб ці відчуття не мали владу над нашим життям і не привели до низької самооцінки. Що ж ми можемо зробити, щоб зменшити вплив напруження і попередити розвиток спровокованих ним хвороб? Найефективнішими, як не дивно, виявляються найпростіші і всім відомі рекомендації, як, наприклад, фізична активність і правильне харчування.

Стрес - це не хвороба, проте він призводить до виникнення і/або посилення багатьох захворювань. Проблеми зі здоров'ям починаються тільки тоді, коли слабшають захисні сили організму. Хто з нас не переживав випадків напруження у сім'ї, на роботі або удома? Стрес і напруження можуть послужити поштовхом до появи найрізноманітніших хвороб. Стрес вражає усі системи організму і може виявлятися різними симптомами: з боку травної системи (закрепи, проноси, синдром роздратованого кишечника, виразка шлунку), з боку дихальної системи, алергією, втому, труднощами концентрації, уваги і пам'яті, головним болем, безсонням, депресією і панікою тощо. Стрес ослаблює імунну систему і може привести до погіршення перебігу різних захворювань, таких як, наприклад, запальні захворювання, травна система, хвороби суглобів, високий тиск, хвороби серця і судин, діабет, рак.

Під час стресу в тілі виділяються гормони, які активізують роботу симпатичної нервової системи, що приводить до посиленого серцебиття, глибокого дихання, активного надходження крові у периферичні відділи організму - руки і ноги і зменшеному кровопостачанню внутрішніх органів. Такий стан дозволяє нам швидше втекти або битися, що було актуальне для виживання первісної людини. Але сьогодні в більшості випадків ми не можемо вирішити свої проблеми, тікаючи або атакуючи, і наше тіло одержує накази, які приводять до збою нормальної роботи всіх органів і систем.

Подолати тимчасові невдачі, і знову повернути радість життя допоможе культура діалогу кожного викладача і майбутнього фахівця, що в якості складника входить до цілісного та надвичайно складного процесу саморозвитку особистості. На думку С.М. Амеліної, сутність процесу підвищення рівня культури діалогу у рамках саморозвитку людини полягає у самовдосконаленні і самовихованні для більш повного задоволення однієї з основних людських потреб – потреби у самореалізації. Особистісно-орієнтований підхід у вихованні має за мету створення умов для розкриття та подальшого розвитку індивідуально-особистісних рис, перетворення в соціально-значимі форми поведінки, які були вироблені суспільством. Поєднання виховання, культури життя, спілкування, самовираження допомагає подолати протиріччя між цілісністю світу та розчленованістю уявлень про нього в індивідуальній свідомості кожного студента.

КОСТЮК Дмитро Андрійович,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Національний університет біоресурсів і
природокористування України (м. Київ, Україна)

ПСИХІЧНЕ ТА ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ: ПОНЯТТЯ ТА ЗМІСТ

В умовах сьогодення актуальність проблеми психічного та психологічного здоров'я особистості набуває міждисциплінарного характеру. Перед суспільством постає ряд важливих завдань щодо формування психічного та психологічного здоров'я особистості на різних вікових етапах, з урахуванням різних умов її життєдіяльності та життєтворчості.

Досить тривалий час поняття психологічного здоров'я слугувало базовою категорією психічного здоров'я, адже досвід психопатології використовувався відносно психіки здорової людини. Однак згодом почали розмежовувати сфери психічного та психологічного здоров'я.

Російський науковець І.В. Дубровіна, яка запропонувала ще в 1991 р. термін «психологічне здоров'я», вважає, що психічне здоров'я стосується окремих психічних процесів, механізмів. Тоді як психологічне здоров'я характеризує особистість людини в цілому [2].

Цю думку розділяє і О.В. Шувалов, який стверджує, що визначення поняття «психологічне здоров'я людини» складається з двох категоріальних словосполучень: «психологія здоров'я» та «психологія людини» [5].

Проте ряд науковців, а саме: О.С. Васильєва, В.А. Лабунська, Г.В. Ложкін та Ф.Р. Філатов вважають, що проблему психічного здоров'я на індивідуально – особистісному рівні некоректно зводити до проблеми функціонування окремих підсистем психіки [1].

Психологічне здоров'я визначають також як: стан балансу між різними аспектами особистості людини (Р. Ассаджолі); баланс між потребами індивіда та суспільства, що підтримується завдяки постійним зусиллям (С. Фрайберг); процес життя особистості, у якому збалансовані рефлексивні, емоційні, інтелектуальні, поведінкові аспекти (М.Г. Гаранін, А.Б. Холмогорова); функція підтримання рівноваги між особистістю та середовищем, адекватної регуляції поведінки й діяльності людини, здатності протистояти життєвим труднощам без негативних наслідків для здоров'я (А.В. Петровський, М.Г. Ярошевський).

Ми поділяємо думку дослідників, які стверджують, що «психологічне здоров'я» стосується особистості в цілому, знаходиться в тісному взаємозв'язку з вищими проявами людського духу і дозволяє виділити власне психологічний аспект проблеми психічного здоров'я, на відміну від медичного, соціологічного, філософського. Психологічне здоров'я робить людину самодостатньою.

Сучасна наука ж розмежує сфери психічного і психологічного здоров'я. Психологічне здоров'я ототожнюється з почуттям внутрішньої узгодженості із власними діями, постійним діалогом із внутрішнім світом, автентичним існуванням.

Психічне здоров'я ж розглядається як більш широке поняття. Це одна з інтегрованих характеристик особистості, яка пов'язана з її внутрішнім світом і забезпечує гармонічне включення в соціум орієнтацію на саморозвиток і самореалізацію.

І.В. Шаронова стверджує, що «психічне здоров'я» – стан душевного благополуччя, який характеризується відсутністю хворобливих психічних проявів і забезпечує адекватну умовам дійсності регуляцію поведінки та діяльності [4].

Г.С. Нікіфоров вважає, що психічно здорова особистість – гармонійна, консолідована, врівноважена [3].

Таким чином, узагальнення наукової літератури дозволяє нам стверджувати, що «психологічне здоров'я» стосується особистості в цілому, знаходиться в тісному взаємозв'язку з вищими проявами людського духу, а психічне здоров'я як стан повноцінної психічної діяльності людини, що забезпечує вміння пристосовуватись як до сприятливих так і несприятливих умов та впливів.

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Підводячи підсумки, можна сказати, що з одного боку психологічне здоров'я безумовно пов'язане з психічним здоров'ям, оскільки останнє створює базу для здоров'я психологічного. З іншого ж боку, поняття «психологічного здоров'я» та «психічного здоров'я» слід розмежовувати, так як для кожного з них властивий свій зміст, критерії, умови і механізми їх формування.

Література

1. Васильєва О.С., Филатов Ф.Р. Психология здоровья человека / О.С. Васильєва, Ф.Р. Филатов. – М.: Изд. центр Академия, 2001. – 210 с.
2. Дубровина И.В. Школьная психологическая служба: вопросы теории и практики / И. В. Дубровина. – М. : Педагогика, 1991. – 232 с.
3. Психическое здоровье // Психология менеджмента: Учебник / Под ред. Никифорова Г.С. – СПб: Изд-во СПб ун-та, 2000. – С.335-343.
4. Шаронова І.В. Психологія здоров'я людини / І.В. Шаронова // Проблеми сучасної психології. – 2013. – вип. 20. – С. 738–746.
5. Шувалов А. В. Психологическое здоровье человека / А. В. Шувалов // Вестник, 2009. – Вып. 4 (15). – С. 87–101. – (Серия : Педагогика. Психология).

ПОВОРОЗНИК Катерина Олександрівна,
*кандидат психологічних наук, доцент,
Національний університет біоресурсів і
природокористування України (м. Київ, Україна)*

ТЕМПОРАЛЬНА ДИНАМІКА ЖИТТЄВОГО СВІТУ ОСОБИСТОСТІ З АКЦЕНТУАЦІЯМИ ТА ПАТАЛОГІЄЮ ХАРАКТЕРУ

Всезростаюча нелогічність та непередбачуваність сучасного світу, в якому свідомість пересічної людини дедалі стає кліповою і фрагментується у напрямку шизоїдизації, залишає людину сам на сам з екзистенційною самотністю і ставить проблему переживання часу життя особистості (її темпоральності) гостро й актуально. Якщо ж буття особистості у цьому хаотичному світі значно ускладнюється її характерологічними особливостями і психопатологіями або ж пережитими травмами й набутим ПТСР – психологічний час такої особистості виявляється значно порушеним і викривленим, а її часова перспектива вкрай розбалансованою.

У психологічних концепціях К.О. Абульханової-Славської, Т.М. Березіної, Л.І. Божович, Дж. Бойда, І. Бонівел, М.Г. Гінзбурга, Є.І. Головахи, Ф. Зімбардо, О.О. Кроніка, Д.О. Леонт'єв, М.Ш. Магомед-Емінов, Є.М Осін (Поворозник, 2016) переживання людиною часу життя розглядається через поняття «психологічний час» – особливий вимір її свідомості, який інтегрує життєвий досвід людини у єдину цілісність минулого, теперішнього й майбутнього, маркуючи його ціннісно-сміслову зв'язаність чи розірваність, насиченість чи пустоту, актуальність чи її вичерпність, що формує *часову перспективу особистості*. **Часова перспектива особистості** на теренах сучасної науки категоризується як індивідуальна часова концепція життя людини, яка формується в процесі пізнання нею світу (взаємодії із ним) і відображає взаємозв'язок й взаємозумовленість всіх трьох часових модусів у її свідомості, поведінці, діяльності та мета-діяльності.

На нашу думку, незважаючи на глибину і актуальність досліджуваних феноменів психологічного часу особистості в класичних працях зарубіжних та вітчизняних вчених, досі залишаються значні прогалини щодо дослідження феноменології часової порушеності у свідомості людини, яка переживає кризові або надзвичайні події; деформованості часової перспективи, індивідуальних часових викривлень у сприйнятті себе та оточуючого світу у людей із психотичним радикалом, з характерологічними акцентуаціями та осіб, які перебувають у пограничному стані, внаслідок пережитих травмуючих ситуацій і з посттравматичним розладом особистості.

Таким чином, актуальним залишається розкриття потенціалу подальшого дослідження психологічних часових феноменів у людей з ендогенними та екзогенними, пролонгованими та коротко термінованими психічними розладами з метою створення основ для забезпечення своєчасного психологічного і, за необхідністю, психіатричного супроводу, зокрема в контексті розробки авторської програми «Mindfulness. Екзистенційне фокусування у часі», де авторське бачення щодо вирішення практичних завдань при роботі з характерологічно акцентуованими особистостями та особистостями з ПТСР, сформоване на ґрунті отриманих автором емпіричних даних у кандидатській дисертації (Поворозник, 2016 р.), досвіду приватної психотерапевтичної практики та аналізу дискусійних моментів наукових джерел з проблематики.

Результати захищеного нами дисертаційного дослідження часової перспективи молоді у 2016 році (Поворозник, 2016), дають нам підстави особливо підкреслювати роль актуалізованих цінностей і смислів для розвитку насиченої та збалансованої часової перспективи особистості. Наше авторське визначення *збалансованої часової перспективи* було сформульовано на основі проведених емпіричних досліджень і демонструє актуальність вищезгаданого. **Збалансована часова перспектива** – це інтегральне динамічне утворення, підґрунтям якого виступає смислова інтенціональність та суб'єктність особистості, збалансованість часових установок і орієнтацій у її свідомості та діяльності, флективність часового центру та часова цілісність «Я-концепції», здатність до самодистанціювання та трансценденції по відношенню до часу життя, що допомагає їй своєчасно та життєтворчо вирішувати актуальні життєві задачі в процесі побудови життєвого шляху (Поворозник, 2016).

Виходячи з цього, в контексті нашої проблематики, зауважимо, що смислова інтенціональність (теперішнє – майбутнє) та «Я-концепція» (минуле – теперішнє – майбутнє) особистості із межовою організацією («істерики», «циклотиміки», «шизоїди», «межовики», «епілептоїди», «нарциси») та психотичної особистості буде тимчасово чи то довготривало деформована, а флективність її часового центру буде порушена (застрягання у певному часовому модусі). У «невротиків», у свою чергу будемо спостерігати відчуження від часу власного життя.

Акцентуанти, будь-то «нарцис», «шизоїд», «межова особистість», «гіпертим», «циклоїд», «параноїд», «епілептоїд», «невротик» – кожна з цих особистостей буде сприймати та відчувати часопростір по-своєму, так само як уявляти ступінь власного авторства у часі життя та його масштаб. Від того, наскільки фантазійним чи ілюзорним або ж реальним буде вважатися це авторство – залежить феноменологія життєвого шляху та її наслідки. Особистості, які виходять з акцентуантів на рівень психотичної організації – так само мають в анамнезі несуголосність суб'єктивних відчуттів та уявлень з реальністю, проте, на відміну від інших особистісних типів, мало усвідомлюють це і щиро не переймаються неприйняттям оточення.

Актуальною, на нашу думку, залишається проблема – переживання себе у часі та часу у собі психотичною особистістю, особистістю із характерологічною акцентуацією чи особистістю що знаходиться у важких психосоматичних станах чи пролонгованій депресії.

Ми вважаємо, що наша авторська психолого-корекційна програма «Mindfulness. Екзистенційне фокусування» у часі має включати блок, орієнтований на роботу з вищезгаданою феноменологією.

СКВАРКО Вадим Витальевич,
практикуючий психолог,
БАГАН Катерина Андреевна,
практикуючий психолог,
КМНKL «Социотерапия» отделение № 5

РАБОТА С ДЕТЬМИ ЗАВИСИМЫХ

Украина занимает 4е место среди стран мира по уровню зависимостей. А это значит, что следующих поколений, которые проживают с зависимым родственником очень много. Большая часть проблемы заключается в том, что семья, в которой минимум один из членов злоупотребляет алкоголем, не воспринимается это как что-то, что может нанести вред не только взрослым входящим в эту систему, но так же детям, которые развиваются в такой обстановке. Последствия зависимости значимого близкого, трудно даже просто осознать. Дети из таких семей не чувствуют себя таковыми в полной мере. Они живут в постоянной обстановке напряжения и стресса, так как зависимость родителя не есть чем-то предсказуемым. Им перекрыт доступ к собственным переживаниям, не ощущают себя в своей тарелке среди одноклассников, так как имеют «скрытые» семейные проблемы.

Дженет Дж. Войтиц в книге «Взрослые дети алкоголиков», выделяет следующих характеристики детей выросших в семье зависимых:

1. Дети зависимых пытаются угадать, что такое норма. Это происходит в следствии отсутствие «приемлемого» семейного примера, которая ребенком воспринимается чем-то ненормальным\нежелательным.

2. Сложность в инициации новых дел и доведение их до конца. Дети получают от родителей много обещаний, которые не имеют осуществления в реальности. Было ощущение присутствие «великих дел», но которые никогда не имеют окончания. В следствии этого они не имеют примера законченных дел.

3. Врут, даже если правду сказать совсем не сложно. Сильная семейная ложь - отрицание существования проблемы. Ложь присутствует во всех аспектах взаимодействия между членами семьи, что приводит в следствии к неумению действовать по-другому.

4. Безжалостно осуждают себя, потому что всегда были недостаточно хорошими для своих родителей, не имеют опыта принятия себя.

5. Не умеют веселиться, воспринимают себя очень серьезно. Это можно объяснить болезнью близкого человека: сложно предаваться веселью, необходимо быть всегда сфокусированным, держать в поле внимания то, что происходит в семье.

6. Имеют трудности в построении близких отношений. Для того, чтобы построить нормальные отношения, необходимо иметь пример, как это делать, а также систему координат для понимания того, что именно представляют собой «нормальные» отношения. Именно этого не хватает в таких семьях.

7. Чрезмерно остро реагируют на изменения, которые не могут контролировать. Ребенок зависимого лишен возможности контролировать свою жизнь, из-за непостоянства ситуации в семье.

8. Все время ищут одобрения и подтверждения собственной значимости.

9. Чувствуют себя не такими как все, потому что нет ощущения принадлежности к группе, постоянно испытывают дискомфорт среди людей.

10. Или гиперответственны, или наоборот: или берут все на себя или все бросают.

11. Слишком лояльные, даже тогда, когда эта лояльность незаслуженная.

12. Импульсивные. Они привязываются к одному плану действий не рассматривая всерьез альтернативы или возможные последствия. Эта импульсивность ведет к замешательству, ненависти к самому себе и потери контроля над ситуацией.

В книге Дональда Калшеда «Внутренний мир травмы» говорится о том, какие тяжелые последствия могут утруднять жизнь человека, получившего психологическую травму/мы в раннем детстве, собственно зависимость так же относится к ним. Трудно представлять, какие последствия ранних травм или нарушений будут преследовать человека и как ему будет с ними жить.

Программа профессиональной поддержки для детей зависимых в МШ, направлена на восстановление самооценки ребенка, контакт с чувствами, развитие его психики, спонтанности и творчества; способностью преодолевать препятствия, обучаться и тренировать новые навыки.

Описание занятий с детьми зависимых. Планируется серия встреч с ребенком для подкрепления ресурсов и мотивации к дальнейшему использованию профессиональной поддержки психического развития. Михаль Трударт, например, в лекции про песочную терапию, рассказывает как символизация в игровом процессе может помочь трансформации эмоционально заряженного комплекса в созидательную энергию. Так несколько встреч ребенка с ведущим, могут помочь сформировать некоторый ориентир для дальнейшего развития и обогатить психику положительным опытом. Занятия проводятся психологами женского и мужского пола (которые могут олицетворять родительские фигуры), для детей от 3х до 15ти лет, которые в свою очередь разделяются на возрастные группы.

Процедура проведения. Занятие имеет несколько этапов: приветствие, середина занятия, итоги, прощание. На этапе «приветствия» детки представляют сами себя и узнают других, что помогает предъявить себя миру. Серединой занятия являются игры, активные упражнения и прочая деятельность. За некоторое время до прощания, ребенок готовится к завершению, чтобы не пришлось прерывать игровую историю на середине. Во время итогов ведущий благодарит малыша за общение и отмечает его успехи. «Прощание» поощряет намерение встретиться еще. Помогает спланировать (пожелать) тему следующей встречи, например: «во что бы ты хотел поиграть в следующий раз?».

Занятия заканчиваются консультацией родителей по поводу улучшения состояния ребенка. Поощрение и мотивирование на развитие ребенка. Результаты встречи протоколируются. Ряд встреч суммируется проводится анализ на повторения паттернов, или различия проявлений. Зависимость проявлений, сценариев, настроений от обстоятельств. По возможности, определяется влияние зависимости родителя на развитие малыша. Строится возможная стратегия помощи в развитии. Желательна интервизия и супервизия.

ТОКАРЕВА Наталя Миколаївна,
доктор психологічних наук, доцент,
Криворізький державний педагогічний
університет (м. Кривий Ріг, Україна)

ПСИХІЧНЕ ЗДОРОВ'Я МОЛОДІ ЯК ПРЕДИКТОР БЕЗПЕЧНОГО СОЦІОКУЛЬТУРНОГО СЕРЕДОВИЩА

В сучасних умовах глобального реформування концептів державоустрою в Україні, тотальної несталості і психосоціального дискомфорту вимірів соціокультурного простору важливим компонентом гармонізації життєдіяльності людини є психічне здоров'я. Саме здоров'я (і зокрема – психічне) забезпечує особистості можливість конгруентного функціонування, адаптивності, повноцінної реалізації власного ресурсу, що пояснює актуальність наукових дискусій навколо індикативності психічного здоров'я суб'єктів життєтворення.

Феноменологія дефініції «Психічне здоров'я» переважно означається як інтегративне утворення, сутність якого розгортається у векторах полімодальної семантики: відсутності психічних розладів; адекватного резерву життєвого ресурсу людини, завдяки якому вона здатна протистояти стресам і кризовим обставинам; стану рівноваги між людиною і навколишнім середовищем. Психічно здорова особистість відповідає базовим критеріям нормативності, серед яких суб'єктивна задоволеність власною активністю, ідентичність, цілісність (що набувається у період тривалої соціалізації), автономність, адекватність сприймання реальності, толерантність щодо фрустрації, резистентність до стресу, соціальна адаптованість та оптимальне самоствердження. Разом з тим у підлітково-юнацькому віці молодь лише форматує конструкти особистісного профілю гармонійного дорослого. Значна кількість суб'єктів дорослішання у ситуаціях невизначеного майбутнього втрачають сенс життя, у них з'являється страх і зневіра у перспективності розвитку (самоактуалізації), в існуванні істинних цінностей. Молодь стає беззахисною перед зовнішніми впливами: вона втрачає здатність регулювати свою активність, обирає неконструктивні моделі поведінки, демонструє аномальні прояви у сфері міжособистісних взаємин, що, у свою чергу, гальмує розумовий розвиток, призводить до зниження ефективності діяльності, зростання кількості нервово-психічних розладів.

Про тенденційність порушення психічного здоров'я молоді в сучасних умовах агресивного соціокультурного середовища свідчать і результати моніторингу когорти осіб призовного віку, скерованих у період 2016-2018 років для проведення стаціонарної військової психіатричної експертизи (уточнення попереднього діагнозу медичного обстеження у РВК) до Психоневрологічного диспансеру (ПНД) міста Кривого Рогу. Загальну вибірку склали 148 осіб чоловічої статі віком 17–25 років (у 85% осіб діагноз підтвердився). Критерії психічних та поведінкових розладів суб'єктів вибіркової сукупності визначалися згідно із показниками (МХК–10) адаптованими до практичного використання. Систематизація даних стаціонарної військової експертизи дозволила виокремити три групи респондентів: 1) особи із проявами легкої розумової відсталості (F-70 за МКХ-10); 2) особи із ознаками специфічних нервово-психічних розладів (зокрема, психопатії – хворобливі стани, зумовлені біологічною (спадковою чи природженою) неповноцінністю нервової системи: F-60 за МКХ-10); 3) особи із проявами ендогенних психічних захворювань. Якісний аналіз виявлення психічних розладів юнаків дозволив зафіксувати різке звуження кола інтересів, що зводиться до комп'ютерних ігор (в окремих випадках виявляється навіть комп'ютерна залежність); вкрай низький рівень вербального інтелекту; нездатність будувати прості логічні умовиводи; дуже низький рівень шкільних знань та загальної обізнаності; соціальна дезадаптація.

Можна стверджувати, що покоління дітей, народжених у непростий період 90-х років ХХ століття, відобразило суперечливий характер соціально-психологічної складової генези буття людини у несталому суспільстві. За відсутності кваліфікованого психолого-

педагогічного супроводу особистості були втрачені сенситивні періоди інтелектуального та особистісного розвитку, що обумовило труднощі соціалізації означеного покоління у період дорослішання.

Узагальнюючи, слід зазначити, що реалізація ідеї забезпечення психічного здоров'я у вимірах соціального простору вимагає від суспільства перегляду пріоритетів у сфері виховання і навчання особистості у період дорослішання. Вагомим фактором гармонійного розвитку дитини має стати *відчуття безпеки* як системи гарантій, котрі зумовлюють сталий розвиток і *захист* від зовнішніх і внутрішніх загроз. Психологічно безпечно соціокультурне середовище (у тому числі й навчальне) має бути вільним від проявів будь-якого насилля у взаєминах, створювати референтну значимість континууму взаємодії для кожного суб'єкта життєтворення. Підвищення рівня психологічної безпеки і психологічної культури у соціокультурному просторі дорослішання є превентивним засобом підтримання психічного здоров'я особистості.

Для вибудовування конструктивних стратегій збереження психічного здоров'я молоді необхідно *розвивати психологічну компетентність* суб'єктів життєтворення. Діагностика розумової відсталості дитини на ранніх стадіях і *професійний психолого-педагогічний супровід* особистісного становлення можуть конструктивно позначитися на реалізації потенційних можливостей особистості. Своєчасне надання *цілеспрямованої психологічної допомоги* на засадах гуманності і прагматичності детермінує змінення психічної реальності особистості, сприяє гармонізації психічного життя, обмежує виявлення психопатологічної симптоматики розвитку.

ШЕВЧЕНКО Олександра Теодорівна,
*проректор з навчально-методичної
роботи Черкаської медичної академії,
(м. Черкаси, Україна)*

КОМПОНЕНТНО-РІВНЕВА СТРУКТУРА РЕЗІЛЬЄНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР У РОБОТІ З ВАЖКИМИ СОМАТИЧНИМИ ХВОРИМИ

Визначаючи структурні компоненти резильєнтності майбутніх медичних сестер у роботі з важкими соматичними хворими виходили з визначення вчених, які розглядали резильєнтність як комплексну інтегровану якість, що формується на засадах гуманності, толерантності. Так, О. Леонтєв з поміж структурних компонентів професійного становлення майбутніх медичних сестер визначає особистісний, когнітивний, емоційно-ціннісний і поведінковий; В. Шамієва і К. Вороб'їов – когнітивний, афективний, поведінковий; О. Тарновська – мотиваційний, когнітивний, операційний, емоційний, особистісний. Узагальнюючи досвід учених, та враховуючи специфіку роботи майбутніх медичних сестер з важкими соматичними хворими, структурними компонентами та критеріями їх визначення будемо вважати :

ціннісно-мотиваційний, за якого здійснюється ціннісне ставлення до розвитку резильєнтності в роботі з важкими соматичними хворими. Показниками, за якими відбуватиметься реалізація даного компоненту є потреба працювати з важкими соматичними хворими; прагнення психологічно підготуватися до такої роботи; розвивати психологічну стійкість (пружність, резильєнтність); ціннісні переконання щодо прихильності світу, його контрольованості й осмисленості, власної цінності й здатності управління подіями життя, у тому числі, у контексті розвитку досліджуваної якості. Для вивчення доцільно використати такі методики: Мотиваційний профіль особистості (Ш. Річі, П. Мартін), Шкала базових переконань (Р. Янов-Бульман, адаптація О. Кравцової), Анкета «Психологічна стійкість медичних сестер у роботі з важкими соматичними хворими». Високий рівень ціннісно-мотиваційного компоненту констатувався за умови високих рівнів значущості потреби розвитку реильєнтності для медичних сестер, наявності бажання

працювати з важкими соматичними хворими, прагнення відповідно психологічно підготуватися до такої роботи, а також високого рівня їх базових переконань, низький – у разі їх низьких рівнів та відсутності бажання працювати з важкими соматичними хворими. Усі інші співвідношення зазначених показників було віднесено до середнього рівня ціннісно-мотиваційного компоненту резильєнтності.

Когнітивно-рефлексивний компонент. Обґрунтування його зумовлено авторським підходом щодо «розуміння сутності, компонентів, умов розвитку резильєнтності в роботі з важкими соматичними хворими. Основними показниками обрано – знання про сутність і психологічні передумови роботи з важкими соматичними хворими; розуміння значущості психологічної стійкості (пружності, резильєнтності) у професійній діяльності медичних сестер; усвідомлення проблем і чинників психологічної стійкості медичних сестер та умов її розвитку; рефлексія особливостей власної резильєнтності в роботі з важкими соматичними хворими та можливостей її розвитку під час навчально-професійної діяльності. Для їх визначення доцільно використати авторську анкету «Психологічна стійкість медичних сестер у роботі з важкими соматичними хворими» і методику діагностики рефлексивності (А. Карпов).

Операціонально-діяльнісний компонент резильєнтності досліджувався за такими показниками: дієвість проявів резильєнтності в роботі з важкими соматичними хворими і показниками: стресостійкість, навички швидкого відновлення в складних професійних ситуаціях, вміння обирати оптимальні копінг-стратегії тощо. При цьому використано методики: «Індикатор копінг-стратегій» (Д. Амірхян), Тест самооцінки стресостійкості С. Коухена і Г. Вілліансона, «Аналіз проблемних ситуацій роботи медичної сестри з важкими соматичними хворими». За аналізом відповідей визначався високий, середній та низький рівні готовності майбутній медичних сестер демонструвати і розвивати вміння та навички швидкого відновлення в складних ситуаціях роботи із соматичними хворими.

Рівнева диференціація характеризується високим рівнем у разі переважання у досліджуваних копінг стратегії «розв'язання проблем», стресостійкості, навичок проявляти резильєнтність у роботі з важкими соматичними хворими; низький – у разі переважання у досліджуваних копінг стратегії «уникнення проблем», низького рівня стресостійкості, відсутності навичок проявляти резильєнтність у роботі з важкими соматичними хворими. Усі інші співвідношення показників за даними методиками дозволяли віднести досліджуваних до середнього рівня розвитку даного компоненту резильєнтності.

Комунікативно-регулятивний компонент резильєнтності відповідно до авторського підходу є саморегуляція її проявів у комунікації з важкими соматичними хворими, показниками – готовність гнучко діяти в непередбачуваних умовах спілкування з важкими соматичними хворими; вміння проявляти толерантність у складних комах спілкування з важкими соматичними з хворими, особливо терпимість до їх дискомфортних (хвороба та ін.) станів; здатність до швидкого відновлення після спілкування з важкими соматичними хворими. Вони визначалися за допомогою таких методик: «Комунікативна толерантність» (В. Бойко); «Діагностика ригідності» (Г. Айзенка); Методика «Особистісна готовність до змін» (А. Роднік та ін., адаптація Н. Бажанової, Г. Бардієр).

Рівневу диференціацію за цим компонентом констатовано: високий рівень особистісної готовності респондентів до змін і низький рівень ригідності і комунікативної інтолераності; низький рівень компоненту – в разі низького рівня особистісної готовності респондентів до змін і високих рівнів ригідності і комунікативної інтолераності. Усі інші співвідношення рівнів віднесено до середнього рівня розвитку означеного компоненту.

Запропонована нами структура є розвивальною, стимулюючою та ефективною у вирішенні проблеми розвитку резильєнтності у майбутніх медичних сестер у роботі з важкими соматичними хворими.

ШМАРГУН Віталій Миколайович,
доктор психологічних наук, професор,
ШМАРГУН Тетяна Миколаївна,
аспірант, Національний університет біоресурсів
і природокористування України
(м. Київ, Україна)

ЗДОРОВ'Я ЯК ФАКТОР ПСИХОЛОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ

Перед кожним поколінням постають питання таємниці і сенсу людського буття. Незнання або нерозуміння об'єктивних закономірностей свідомості, психіки, моральних основ, які управляють людським життям часто призводять до складних життєвих ситуацій з яких важко знайти вихід. Темп життя, сучасні швидкості і технології виявилися психологічно, а часто і фізіологічно не прийнятними для більшості людей. Агресивність навколишнього середовища і перевага негативних емоцій призводять до того, що майже всі хвороби сучасної людини мають один корінь – стрес.

Наш час характеризується збільшенням захворюваності від звичайної неврівноваженості до тяжких душевних депресій. Останні статистичні дані МОЗ України свідчать про збільшення кількості психічно хворих. Це число на сьогодні становить 1,5 млн. осіб (це тільки офіційна статистика), дані неофіційної – набагато тривожніші. Одні стреси накладаються на інші провокуючи внутрішньо-особистісні конфлікти. Спостерігаються системні захворювання організму, що проявляються в різних формах. Людина зношується, передчасно старіє – це викликає в кінцевому результаті хвороби душі і тіла.

Можна сказати, що всі ми сьогодні переживаємо кризу адаптації, яка більшою мірою залежить від психічних можливостей людини. Наше ставлення до життя часто межує з відчуттям неспроможності щось змінювати. Для деяких людей життя суцільні розчарування, для інших – постійна біль. Результатом такого становища часто буває відмова від активного життя. Є цікава східна мудрість: „Найгірша хвороба – втома від життя”. На сьогодні кількість втомлених, незадоволених, депресивних, тривожних, переляканих катастрофічно збільшується. Адаптивність людей різна і обумовлена багатьма вродженими і набутими якостями (це стійкість до невдач, витривалість, комунікативні здібності, психічна і фізична гармонія і навіть зовнішні дані). Молодь, яка є індикатором суспільних процесів, ще гостріше відчуває дисгармонійність буття. Багато з нас роблять ті ж самі помилки з постійною періодичністю. При цьому ми переконані в своїй правоті, і вважаємо, що повторення тих самих вчинків достатньо для того, щоб оточуючі зрозуміли істинність нашої позиції і змінили свою поведінку. Ми хочемо, щоб життя змінилося при цьому не бажаємо змінюватися особисто. Однак для того, щоб змінити іншу людину насамперед треба змінитися самому.

Існують універсальні закони буття, суть яких полягає в унікальності самоідентифікації людини. До індивідуальних форм прояву відносять особливості просторово-часових характеристик процесів, характер міжособистісних стосунків, усвідомлення функцій і життєвих ролей, та певна швидкість їх реалізації. Людство розвивається в напрямку організації первинного хаосу, що проявляється в двох основних позиціях: розвиток особистості і розвиток соціуму. Перше пов'язано з конфліктами, обумовленими особистісним зростанням, проблемами поєднання свідомого і несвідомого, внутрішнього і зовнішнього. По ідеальній схемі, людина розвивається ступенево, розширюючи свідомість і залучаючи до неї об'єкти зовнішнього і внутрішнього світу, самоорганізується, а в подальшому, виходячи з нових позицій, свідомість адаптується до реалій життя, після цього весь цикл повторюється знову. В реальності цей процес залишається маловивченим, але вже відомо, що для таких перетворень необхідна адаптаційна процедура і в цьому випадку конфлікти є необхідними складовими які стимулюють особистість, що саморозвивається. Даний принцип розвитку розкривається в контексті дуальності.

Зниження показників фізичного і психічного здоров'я в загальнонаціональному масштабі призводить до того, що від покоління до покоління відбувається дегенерація енергетичних і фізіологічних потенціалів, оскільки тілесно і психічно незрілі люди схильні до народження ще більш ослаблених нащадків. Таким чином, сьогодні можна говорити про здоров'я як фактор національної безпеки і моральності.

На психічне здоров'я людини впливає багато факторів: прийняття відповідальності за своє життя і **частково за своє здоров'я**, психологічна самоактуалізація людини. Часто ми чуємо фразу: „життя не склалося”, „не судьба”. Позбавлені займенника „я”, ці фрази свідчать про відмову від особистої відповідальності і пасивну залежність від обставин навіть у ставленні до самого себе.

Самоактуалізація передбачає наявність „Я”. Людина – це не *tabula rasa*, не пластилін. Вона завжди є дещо, певна стрижньова структура: певний темперамент, біохімічний баланс і т.п. Але, на жаль, більшість з нас частіше прислухаються не до самих себе, а до голосу керівництва, влади, традицій, батьків, а в реальній поведінці це проявляється в тому, що ми не завжди розуміємо чи дійсно те що ми робимо нам потрібно!

Рано чи пізно ми всі усвідомимо, що всі неприємності є наслідком неухважного ставлення до самого себе та до інших людей. Формування нової системи цінностей, яка б базувалася на реальних потребах і можливостях - ось шлях для гармонійного розвитку особистості.

ЯКУШКО Катерина Григорівна,
*кандидат педагогічних наук,
Національний університет біоресурсів і
природокористування України (м. Київ, Україна)*

НАПРЯМИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ПЕРШОКУРСНИКІВ ТЕХНІЧНИХ ТА АГРОБІОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

На даний час поняття «здоров'я першокурсника» доречно розглядати як комплекс науково-дослідницьких проблем водночас як з точки зору філософії, медицини, біології, екології, соціальної економіки, так і розглянути його у культурологічній та психолого-педагогічній площині.

Вирізнимо певні напрями дослідження – психологічних студій, об'єктами яких стануть першокурсники технічних та агробіологічних спеціальностей, як найбільш вразлива до зміни способу життя, правил навчання, та нового кола спілкування когорта студентів.

Перший напрям – це дослідження безпосереднього фізичного, психічного, духовного й соціального стану здоров'я першокурсників- майбутніх техніків та аграріїв, залучаючи новітні прийоми з використанням методолого-теоретичних основ педагогіки здоров'я.

Другий напрям – це дослідження психолого-педагогічних основ профілактики шкідливих звичок та соціально-небезпечних захворювань водночас з пропагандою психолого-педагогічних засад формування здорового способу життя.

Третій напрям – це дослідження успішності формування еколого-валеологічної культури як стратегій здоров'язбережувальної та екологобезпечної поведінки першокурсників технічних та агробіологічних спеціальностей щодо збереження довкілля, оскільки їх фах безпосередньо стосуватиметься впливу на природу

Четвертий напрям – це дослідження успішності здійснення фізичного виховання, фізичної реабілітації та рекреації у збереженні здоров'я, впровадження здоров'язбережувальних освітніх технологій, розробка методик викладання валеологічних дисциплін та безпеки життєдіяльності так само, як і методик вирішення проблем корекційної педагогіки та психології та медико-психолого-педагогічний супровід сучасних інклюзивних

процесів задля полегшення адаптаційного процесу входження в навчальне середовище першокурсників технічних та агробіологічних спеціальностей.

П'ятий напрям – дослідження успішності створення дирекцією та кураторами атмосфери здоров'язбережувального освітнього середовища на механіко-технологічному, агробіологічному та інших факультетах ЗВО, які готують фахівців технічних або агробіологічних спеціальностей.

Отже, дослідження психологічного здоров'я першокурсників технічних та агробіологічних спеціальностей по п'яти основних напрямках – це важлива складова психологічного супроводу майбутніх техніків-аграріїв задля полегшення адаптаційного процесу до зміни їх діяльності та способу життя у нових умовах нестійкої до зовнішніх негарзів категорії студентів.

ФАХОВА ПІДГОТОВКА ПСИХОЛОГІВ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ЗАПИТІВ СУСПІЛЬСТВА

БУТОВА Анна Миколаївна,
магістрант,

БІЛОУС Наталія Вячеславівна,
*доцент, Національний університет біоресурсів і
природокористування України
(м. Київ, Україна)*

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАГІСТРАНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

Професія психолога є специфічною як за змістом, так і за предметом діяльності, тому вимагає від фахівця, крім знань і специфічних особистісних якостей, особливої структури професіоналізму. Отже, разом з теоретичними знаннями і професійними вміннями, що є фундаментом будь-якої професії, студенти, які отримують спеціальну психологічну підготовку в умовах магістратури, потребують комплексного психолого-педагогічного підходу до створення умов для процесу формування професіоналізму в процесі фахової підготовки.

В ієрархічній організації психологічних властивостей людини індивідуальність є вищим рівнем цієї ієрархії щодо індивідуального та особистісного рівнів: індивід – особистість – індивідуальність. Особистість – це «вершина» структури психологічних властивостей. [1. с. 9]

Виходячи з вищезазначеного, актуальним є визначення поняття «особистісно орієнтоване навчання», що увійшло у 90-ті роки ХХ ст. Без своєї чіткої дефініції, на думку О. Плигіна (Плигін О. О., 2003), воно може бути визначено при розгляді таких категорій, як індивід, індивідуальність, особистість. При цьому в конкретних історичних умовах використовували ці поняття з різним змістом, часто як синоніми. Основою створення особистісно орієнтованого навчання стали ідеї гуманізації освіти (Д. Дьюї, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Сухомлинський), визначення індивідуальності, самобутності, самоцінності кожної людини, що вимагає забезпечення розвитку і саморозвитку особистості студента.

Умовою і результатом особистісно орієнтованого навчання є формування у студентів бажання і здатності самостійно вчитися, шукати в різних джерелах інформацію і застосовувати нові знання, виробляти вміння діяти, прагнути творчості та саморозвитку. [2, с. 118]

Професіоналізм : по-перше, це оволодіння основами та глибинами будь-якої професії; по-друге, слово або зворот, властиві мовленню людей певної професії. Професіоналізм же, за визначенням багатьох авторів (Є. О. Клімова,

Н. В. Кузьміної, А. К. Маркової, М. С. Пряжнікова, В. О. Сластьоніна та ін.), не зводиться лише до сукупності професійних знань і вмінь, він також визначається рівнем розвитку особистісно-професійних якостей, спрямованістю, особливостями мотивації, професійно цінними орієнтаціями і змістом, який професіонал вкладає в свою діяльність. Отже, в процесі підготовки магістранта його професійне становлення має збігатися з логікою його суб'єктного розвитку. В основу освітнього процесу повинні бути покладені принципи цілісності та гуманістичної спрямованості

навчально-пізнавальної діяльності; міждисциплінарної взаємодії в педагогічному процесі; суб'єктно-особистісної спрямованості та рефлексивності професійного становлення майбутнього психолога. Організація процесу формування практичної готовності магістранта – майбутнього психолога до професійної діяльності необхідно здійснювати на основі діалогічності взаємин учасників освітнього процесу, суб'єкт-суб'єктного характеру цих відносин; єдності теорії і практики; свободи вибору в процесі практичної підготовки магістранта до своєї майбутньої професійної діяльності; об'єктивно сформованої самооцінки і самоконтролю.

Література

1. Антонова Н.О. Кризові явища у професійному становленні студентів психологів та психологів-практиків // Актуальні проблеми психології. –Т. V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. /За ред. С.Д. Максименка. – К.: ІВЦ Держкомстату України, 2007. – Вип.6. – С. 3 – 9.

2. Вікова та педагогічна психологія: навч. посібник / [О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін.]. – К.: Каравела, 2007. – 400 с.

ГОРОВА Анастасія Русланівна,
студентка,
АФАНАСЕНКО Лариса Анатоліївна
кандидат психологічних наук,
Національний університет біоресурсів і
природокористування України
(м. Київ, Україна)

ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ОБРАЗУ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА- ПРАКТИКА У КОНТЕКСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ПРОЕКТУ «SCHOOL OF PRACTICAL PSYCHOLOGY»

Формування конкурентоспроможного спеціаліста являється головним завданням вищої школи, що потребує пошуку шляхів оптимізації навчання студентів, застосування таких форм і методів, які дають можливість підвищити практичну спрямованість освіти та сформувати образ професії для чіткого розуміння її подальшої реалізації.

Професійна діяльність практикуючого психолога визначається як взаємодія з іншою людиною, яка виступає в ролі клієнта, користувача й має свій унікальний, неповторний внутрішній світ, з метою надання психологічної допомоги, яка реалізується у формі психопрофілактики, психодіагностики, психокорекції, психологічного консультування і психотерапії. Реалізація особистісно-орієнтованого підходу до кожної людини незалежно від її віку, соціального статусу, рівня інтелекту забезпечує розвиток суб'єктивності, індивідуальності людини, а значить і високу результативність роботи психолога [1]. Саме практична складова навчання психолога-практика збагачує уяву щодо власних можливостей, формує творче ставлення до майбутньої сфери діяльності, визначає ступінь професійної здатності та рівень психологічної компетентності.

Для реалізації основного завдання вищої освіти, на базі кафедри психології НУБіП України функціонує освітній проект «School of Practical Psychology» (*«Школа практичної психології»*) який створює умови ефективного поєднання теоретичного навчання з розвитком у студентів-психологів практичних навичок та оволодіння новітніми технологіями у сфері психологічної науки. Учасники мають змогу з'ясувати аспекти практичної реалізації посади психолога, розширити бачення функціонального навантаження обраної спеціальності, долучитись до цікавого напряму й спробувати себе в ролі психолога та набути досвіду взаємодії з провідними фахівцями.

В рамках функціонування проекту «School of Practical Psychology» майбутні психологи стали учасниками майстер-класу «Гештальт-терапія в роботі практичного психолога» де познайомились із основами гештальт-терапії, її техніками, принципами тілесно-орієнтованої психотерапії, з теоретичними аспектами і основними ідеями теорії вегетативної терапії психолога В. Райха. Учасники спробували виконати техніки релаксації, заземлення, пошуку внутрішньої опори і центрування тіла. Продуктивним було виконання методик візуалізації для наповнення і відновлення ресурсного потенціалу. Не менш цікавою була зустріч із сімейним коучем, керівником і експертом «Майстерні Щасливої Родини» яка збагатила уявлення студентів щодо особливостей роботи психолога із дітьми та їх батьками.

Наступним кроком «входження» в світ професії психолога був тренінг «Психологія та HR сфера. Напрями діяльності, ролі і профілі психологів в HR-сфері», який надав можливість учасникам детально проаналізувати специфіку управління людськими ресурсами в організації, можливі зони відповідальності HR-спеціалістів, напрями діяльності, профілі та ролі психологів в HR сфері. Пам'ятною та емоційною була зустріч із фахівцем **Київського міського Центру роботи з жінками**, який працює із клієнтами які пережили насилля. Психолог зауважив, що професійна консультація психолога допоможе конструктивно пережити те, що сталося й перетворитися з «жертви насильства» в «людину, що пережила насильство». Зустріч із досвідченим психологом роботи з різними категоріями дітей з особливими потребами та їх батьками, окреслила проблеми які виникають у практичній роботі з такими клієнтами, специфіку їх діагностики, корекційної роботи та психологічного супроводу у закладах освіти.

Такі зустрічі допомагають майбутнім практикуючим психологам створити цілісний професійний образ, визначити роль особистісної психокорекції та психотерапії як основної умови ефективної професійної діяльності та збереження власного психічного здоров'я.

Тому так важливо, щоб викладання навчальних предметів у вищих навчальних закладах було спрямоване на практичну підготовку і свідоме включення студентів у майбутню професійну діяльність. Поєднавши поняття «практика» і «психологія», можна стверджувати, що психологічна практика сприяє збагаченню індивідуального досвіду, змінює рівень свідомості і характер потреб, впливає на вибір цінностей, формує ті чи ті цілі й ставлення до соціальних норм. Вона передбачає опрідметнення психологічного змісту суб'єкта [2].

Література

1. Андрєєва Я. Ф. Психологічна практика: метод. посіб. Чернівецький нац. ун-т, 2012. 120с.
2. Яценко Т. С. Теорія і практика групової психокорекції: Активне соціально-психологічне навчання. К.: Вища шк., 2004. 679 с.

ГОРОДНЯК Яна Петрівна,
*аспірантка, Національний університет
біоресурсів і природокористування
України (м. Київ, Україна)*

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИКЛАДАННЯ ІСТОРІЇ ГОЛОДОМОРУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ УКРАЇНИ

Особливої уваги у викладанні потребують історичні теми, які стали причиною колективних психологічних травм. Психологічна травма укорінена в структурі особистості, разом з тим, психологічна колективна травма властива групам так само, колективна травма – це психологічний травматичний ефект, який поділяється групою [1, с. 149]. Тема Голодомору особливо актуалізується зараз для молодого покоління, коли триває російсько-українська війна, коли постгеноцидний синдром проявляється найбільше. Для того, щоб подолати цей синдром слід навчити студентів поважати історію своєї держави і продемонструвати, довести, як же події 30-х років ХХ століття вплинули на сучасну Україну і як боротись із наслідками колективної психологічної травми. Звичайно, що коріння цієї проблеми не лежить лише у викладанні історії, а й у патріотичному вихованні молоді, психологічних підходів до пояснення складних (травматичних) тем загалом.

Довгий час (більше 50 років) СРСР приховував свій злочин, очевидці тих подій боялись розповідати своїм рідним про пережиті жахіття. Звичайно, що ні в школах, ні в університетах історію Голодомору не викладали. Ситуація змінилась з 1991 р., коли тема злочинів радянського режиму поступово піднімалась серед громадськості та у наукових колах.

Зараз вивчення Голодомору в Україні набуло доволі широкого розмаху: залучено немало досвідчених дослідників різних наукових напрямків, є навіть перспективні прориви у викладанні цих тем у вищій школі. Ці проблеми не залишаються предметом історичних, історико-архівних і просто фактографічних досліджень, активно долучаються до роботи соціологи, медики та психологи. Зараз це дуже актуально, адже викладання проблеми Голодомору в Україні, як правило, не супроводжується необхідним психологічним обґрунтуванням [2, с. 100]. Студенти не розуміють, які ж наслідки геноциду для нас і як з ними боротись. Це нерозуміння полягає у відсутності обґрунтування самими викладачами історії причинно-наслідкових зв'язків подій 1932–1933 років з сучасністю.

Катастрофічні реальні історичні події, часто спричинені крайніми формами насильства, що руйнують звичний спосіб життя, здійснюють спустошливий вплив на психіку, поведінку, пам'ять індивідів та груп називають історичними травмами [1, с. 146]. Історична травма – це реальна історична подія, яка несе загрозу безпеці, порядку, звичному порядку життя і самому життю, вона замінює відчуття безпеки на усвідомлення небезпеки, кризи і хаосу, наслідки історичної травми настільки руйнівні, що дестабілізують всю соціальну систему та торкаються усіх громадян. Тому слід уміло викладати історію подій, які спричинили ці травми.

Міністерство освіти і науки України спільно з Національним музеєм Голодомору-геноциду у 2018 році уклали Меморандум про співпрацю з метою вивчення, популяризації та впровадження в освітній процес вивчення історії Голодомору у 1932–1933 роках [3]. Дослідники історики та психологи теми геноциду українців беруть участь у редагуванні підручників для середньої та вищої школи, організовують семінари-практикуми тощо.

Для посилення ефективності викладання проблем вивчення Голодомору у курсі історії необхідно враховувати ряд факторів [2, с. 102-103]:

1. Вступ до освітньої програми з Голодомору в Україні у сучасних умовах вимагає фундаментального повороту суспільного світогляду. Необхідна не відмова від викладання цієї проблематики, про що починають лунати окремі голоси, а радикальна реформа системи освіти в Україні, її фундаментальна гуманізація у контексті формування людської душі, що просто випала з освітнього процесу, формування нової моралі і нового громадянського героїзму.

2. Вивчення Голодомору в Україні у контексті (а не в розчиненні) історії України, обговорення наслідків геноциду зараз і способів їх подолання.

3. Є потреба також і в істотному перегляді традиційного визначення об'єкта злочину: український народ – жертви Голодомору. Слід подавати історії тих, хто вижили або намагались чинити спротив конфіскаціям продуктів. Це не буде викликати почуття віктимності у студентів.

Отже, вирішення проблеми викладання історії Голодомору полягає у перегляді підходів і освітніх програм, враховуючи особливості підліткової психології, лише це допоможе студентам зрозуміти суть злочину геноциду і його наслідки для української нації, а також як подолати ці наслідки.

Література

1. Огієнко В. І. Історична травма Голодомору: проблема, гіпотеза та методологія дослідження // Національна та історична пам'ять. – 2013. – Вип. 6. – С. 145-156.

2. Мирський Р. Голодомор в Україні: проблеми в методології і методики викладання у вищій школі // Українська національна ідея: реалії та перспективи розвитку. – Випуск 20. – С. 100-103.

3. МОН та Національний музей Голодомору-геноциду співпрацюватимуть для висвітлення історії Голодомору. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-ta-nacionalnij-muzej-memorial-zhertv-golodomoru-spivpracyuvatimut-dlya-visvitlennya-istoriyi-golodomoru-1932-1933-rr-pidpisano-memorandum>.

ИВАЩЕНКО Валентина Кирилловна,
и.о. заместителя генерального директора
КЗ КОР «ОПНМО»,
ИВАЩЕНКО Надежда Евгеньевна,
кандидат медицинских наук, врач-психиатр

РОЛЬ ПСИХОЛОГА В ЛЕЧЕНИИ И РЕАБИЛИТАЦИИ ПСИХИЧЕСКИ БОЛЬНЫХ

На данное время в Украине официально зарегистрировано более миллиона психически больных, которым нужна психиатрическая помощь. Чаще всего, в основе психических заболеваний лежит генетический фактор. Но нельзя игнорировать и различного рода стрессы, особенно в нынешних условиях фактических военных действиях на востоке Украины. Люди, не получившие своевременной психологической помощи, не могут самостоятельно вернуть себе душевный покой и остаются в зоне риска. Психические расстройства лишают человека смысла и надежды. Именно потеря надежды – самое страшное, с чем сталкивается психически больной. Взгляд на себя и окружающий мир становится пессимистичным.

Психически больные в определённых состояниях не способны управлять своими действиями, отдавать себе в них отчёт, в поведении они руководствуются болезненными переживаниями, не могут оценить своего состояния. Такие больные могут оказаться опасными для окружающих, для самих себя или стать беспомощными, пострадать от несчастного случая.

Часто в таком состоянии они совершают суицид. Исследования показали, что практически все, кто покончил жизнь самоубийством, имели или очевидное психическое расстройство или расстройство, вызванное употреблением психоактивных веществ (в том числе алкоголя). При своевременном и соответствующем лечении этих трагедий можно было избежать. Обратимся к цифрам: Только 20% больных с тяжёлыми формами психических расстройств обращаются за медицинской помощью.

В частности, в Украине только 2,4 % населения обращаются к психиатру за консультацией. В Англии, Бельгии, Швейцарии до 60%.

Почему же такие больные зачастую не получают соответствующего лечения? Причин несколько. Но самыми важными можно назвать следующие причины.

1. Стигматизация, существующая в обществе по отношению к психически больным.
2. Анозогнозия – непонимание наличие болезни.
3. Ошибки в диагностике и в связи с этим позднее обращение за психиатрической помощью.

Стигматизация наносит существенный вред состоянию психиатрической помощи в целом. Некоторые люди попадают практически в полную изоляцию, рассказав правду о своём заболевании. Так, 54% опрошенных в Украине респондентов не хотели бы, чтобы по соседству с ними жил психически больной. Существует миф, что психические расстройства делают людей жестокими и злобными монстрами. Этот миф, к сожалению, подкрепляется некоторыми СМИ. На самом деле опасность представляет лишь небольшая часть людей, не получающая адекватного лечения, особенно если они употребляют алкоголь или наркотики. Стереотипное представление о психически больном как о человеке жестоком – полное заблуждение. Люди, страдающие психическими расстройствами, гораздо чаще становятся жертвами преступлений, чем преступниками. Больные неизбежно пассивны и особо ранимы.

Основными причинами дискриминации и стигматизации является неосведомлённость общества о природе психических расстройств. Но, к сожалению, это ошибочное заблуждение приводит к потере времени и в итоге - к плачевным последствиям.

Важной причиной несвоевременного лечения можно считать ошибки в первоначальной диагностике, которые обусловлены увеличением пограничных психических нарушениях.

Среди них особенно актуальны расстройства психической сферы, которые проявляются чаще всего «соматическими» нарушениями. Такой контингент пациентов составляет от 20 до 50% больных, которые обращаются в поликлиники по месту жительства. Соматические психические нарушения по своим клиническим особенностям вызывают определенные диагностические трудности. Больные на протяжении долгих лет лечатся у врачей разных специальностей. Выбор специалиста, к которому обращается больной, во многом определяется локализацией телесных ощущений, которые потенциально могут имитировать разные соматические заболевания. Проблема заключается в том, что врачи общей практики зачастую не могут дифференцировать имитацию от реальной болезни. Это приводит к неадекватному диагностированию и лечению, способствует обострению состояния больного, углублению соматизации и приводит к многолетнему «марафону» больных в различных медицинских учреждениях. И если истинная проблема заключается в психологической сфере, традиционные медицинские процедуры перестают давать эффект. Кроме человеческого страдания, усиливающегося таким образом, невозможность получить своевременную адекватную психиатрическую помощь приводит к нерациональному использованию ценных ресурсов.

Как мы видим, недиагностированные и непролеченные психические заболевания приводят к колоссальным потерям нашего общества.

Таким образом, напрашивается логический вывод: психические расстройства необходимо лечить в специализированных медицинских учреждениях, под наблюдением специалистов, там где им могут предоставить квалифицированную медицинскую и психологическую помощь.

Особая роль в лечении и реабилитации психически больных отводится психологу. Работа психолога состоит прежде всего в первоначальной дифференциальной диагностике пациента. Содержание и объём работы психолога в условиях стационара зависит от характера и профиля лечебно-диагностических и реабилитационных мероприятий, количества больных, длительности пребывания их на лечении.

Основы психотерапевтической деятельности психолога базируются на следующих принципах: уважения и гуманности; партнёрства и доверия; умения в каждом пациенте увидеть прежде всего человека, который нуждается в помощи.

Работа психолога осуществляется по 3 основным направлениям:

1. Диагностика и консультативная работа с пациентами. Анализ психологических особенностей заболевания, динамики, мотивации обращения. Предварительное психологическое консультирование.

2. Консультирование родственников и лиц из ближайшего окружения.

3. Психокоррекционная и психотерапевтическая работа с пациентами.

Психотерапия с пациентами проходит в двух формах: индивидуальной и групповой.

Индивидуальная терапия заключается в поиске психологических и моральных ресурсов для предупреждения негативных последствий заболевания и для гармонизации отношений с окружающими. Индивидуальная терапия способствует лучшему уровню самораскрытия, преодолению негативных установок, возможности поделиться и поработать над переживаниями, которые могут негативно влиять на психическое состояние пациента.

Групповая психотерапия направлена на улучшение коммуникаций с окружающими, вербальной обратной связи, умения справляться с конфликтными и неприятными ситуациями, умения правильно понимать и объяснять эмоциональное состояние других людей и находить правильные пути социального функционирования.

В своей работе психолог использует разные подходы:

Рациональная психотерапия направлена на осознание и принятия пациентом факта психического заболевания, а также на дальнейшее конструктивное планирование будущего и минимизацию негативных и моральных последствий.

Клиент - ориентированный подход направлен на повышение самооценки, чувства доверия и ответственности каждого пациента

Когнитивно - поведенческий подход базируется на оптимизации решения проблемного и неправильного поведения вследствие влияния болезненных переживаний. Он направлен на освоении пациентами правильным формам эмоционального и поведенческого реагирования.

Психодинамический подход используется с целью поиска внутриличностных причин заболевания, преодоления дефицита идентичности, укрепления и развития возможностей личности. Семейная психотерапия помогает наладить отношения в семье.

Говоря о психотерапевтической работе с больным нельзя не брать во внимание проблемы ближайшего окружения. Информация о них иногда во многом определяет диагностическую оценку, может быть фокусом терапевтического вмешательства и существенно влияет на план лечения и прогноз. Указанная информация включает проблемы семьи (её распад, болезнь или смерть члена семьи, гиперопека, отвержение пациента и др.) и лично- значимого окружения (утрата друга, одиночество, дискриминация, трудности приспособления к новому окружению, смена жизненного стереотипа и пр.), проблемы связанные с образованием, профессиональной занятостью, с жильём, экономические проблемы – все эти факторы играют важную роль.

Работа психолога с социальным окружением лиц с психическими расстройствами, направленная на восстановление, стимуляцию естественной поддержки пациента, улучшению семейных и профессиональных отношений – важнейшая сторона психиатрической помощи.

Таким образом, психотерапевтическая работа психолога направлена на осознание пациентом своей болезни, формирования правильной мотивации на лечение, а также восстановление социального функционирования в обществе.

Подводя итоги, можно сказать, что только комплексный подход в лечебно – реабилитационных мероприятиях, осуществляемый системно на ранних стадиях заболевания на всех этапах лечения позволяет эффективно восстанавливать семейный и профессиональный статус больного, улучшает соматическое и психологическое состояние. У больных, прошедших полный курс реабилитационных мероприятий, снижается количество последующих госпитализаций, сокращается время пребывания в стационаре, происходит ускорение редукции психопатологической симптоматики. Благодаря навыкам, полученным во время лечения и реабилитации некоторым больным удается устроиться на постоянную или временную работу и тем самым улучшить своё материальное положение.

КРАВЧЕНКО Наталя Борисівна,
кандидат історичних наук, доцент,
ЛАНОВІЮК Людмила Петрівна,
кандидат історичних наук, доцент,
Національний університет біоресурсів і
природокористування України
(м. Київ, Україна)

ЗНАЧЕННЯ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІН ІСТОРИЧНОГО ЦИКЛУ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Основна мета підготовки фахівців у ЗВО – формування їх професійної компетентності.

Професійна компетентність психолога – це сукупність внутрішніх ресурсів фахівця, які забезпечують успішне виконання ним професійних обов'язків. Вона містить широкий набір професійно важливих знань, умінь і навичок, необхідних для успішного виконання посадових обов'язків. Також професійна компетентність психолога передбачає наявність якостей, що характеризують активність його особистості, здатність до постановки цілей

діяльності, формулювання професійних завдань і вміння досягати їхнього вирішення, вміння працювати у команді та здатність до ефективної соціальної взаємодії.

Формування професійної компетентності психолога відбувається у ході виконання ним видів діяльності, які задіюють її основні компоненти і які наявні у процесі допрофесійної підготовки, професійної адаптації та подальшої професійної діяльності.

Слід зауважити, що для формування професійної компетентності майбутнього психолога вагоме значення має вивчення не лише фахових дисциплін, а й дисциплін загальноосвітнього циклу.

Зокрема, вивчення дисциплін історичного циклу сприяє пізнанню ментальності історичних епох та періодів, що веде до кращого розуміння сутності психіки людини. Психологічна інтерпретація історичних процесів майбутніми психологами впливає на формування аналітичності їх мислення. Пізнання державотворення є запорукою розуміння психологічного складу народності та глибинних структур психіки кожного її представника. Аналіз життя і діяльності історичних постатей допомагає майбутньому психологу побачити сутність і приклади багатобічних причинно-наслідкових зв'язків між суспільством та особистістю з її поглядами, цінностями, потребами, вчинками, простежити віддалені наслідки вчинків особистості.

Таким чином, вивчення історичних дисциплін у ЗВО майбутніми психологами не просто збагачує їх знаннями про минуле свого народу і зміцнює відчуття приналежності до стійкої соціальної групи, що є однією з умов формування життєстійкості особистості, а й сприяє закладанню базових підвалин розвитку їх професійної компетентності.

МАРУСИНЕЦЬ Мар'яна Михайлівна,
доктор педагогічних наук, професор,
Національний педагогічний університет імені
М. П. Драгоманова
(м. Київ, Україна)

ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ГУМАНІТАНОГО ПРОФІЛЮ В УМОВАХ ОСВІТНІХ РЕФОРМ

Проблема якості й запитаності у фахівцях, підготовку яких здійснюють навчальні заклади вищої освіти, потребує серйозного перезавантаження, через зміни інформаційного простору, появи на ринку праці нових професій, зумовлених потребами суспільства, викликами часу та замовленням роботодавців на їхню підготовку за принципом «тут і зараз». Діюча модель підготовки фахівців гуманітарного спрямування, в тому числі і психологів/практичних психологів поступає втрачає пріоритетність. Водночас ускладнення вимог до підготовки психологів, особливо на рівні магістратури є недостатнім для того, щоб наповнити зміст професіоналізації предметним компетенціями, які б забезпечили кваліфіковану готовність психолога до виконання ним функціональних ролей.

На наш погляд, вирішенню зазначеної проблеми, сприятиме зорієнтування на дуальне та контекстне навчання, яке на змістовому і процесуальному рівнях передбачає формування професійної компетентності майбутніх фахівців в умовах освітніх змін, а й професійно реагувати. У чому полягає особливість та специфіка дуального й контекстного навчання в умовах підготовки кваліфікованих фахівців ?

Дуальне навчання – такий його вид, за якого теоретична частина підготовки здійснюється у навчальному закладі, а практична – на робочому місці. Іншими словами – це комбінований вид навчання, за якого студент отримує більше практико-орієнтованих умінь і навичок для своєї майбутньої професії. Контекстне навчання – максимальне наближення освітнього процесу у вищому навчальному закладі до умов майбутньої професійної діяльності.

За інтеграційних підходів запропонована нами модель забезпечить практико-орієнтоване навчання, яке складає основу формування професійного акме. Поєднання дуального навчання і контекстного у своїй сукупності може підняти престижність професії через стійкість мотивації студента до її опанування. Освітній досвід європейських країн, до якого прагне Україна, підтверджує ефективність інтеграції таких видів навчання, за якого відбувається не тільки забезпечення максимальної включеності студентів у навчальний процес, оволодіння ними професійними знаннями, а занурення у майбутню професійну діяльність завдяки трансформації знань у практику їх застосування [1,3].

Для майбутнього психолога важливим є набуття умінь і навичок комунікації для проведення консультативної, корекційної, просвітницької, профілактичної, діагностичної, терапевтичної, реабілітаційної видів робіт з клієнтами. За інтегрованого підходу відбувається поєднання предметного і соціального змісту майбутньої професійної діяльності студентів. Основним пріоритетом є не передавання інформації студенту, а розвиток його здібностей компетентно виконувати професійні функції, вирішувати професійні проблеми та завдання, тобто опанувати цілісну професійну діяльність. У таких умовах відбувається перехід діяльності від навчання до формування умінь і навичок виконувати професійні функції. Студент усвідомлює, що було (усталені зразки теорії і практики), що є (виконувана ним пізнавальна діяльність) і що буде (перенесення, модельовання та компеляція ситуації професійної діяльності, діяльність в умовах реального середовища.). Все це мотивує пізнавальну діяльність, і, як наслідок, навчальна інформація й сам процес учіння набувають особистісного смислу, інформація перетворюється в професійну компетентність студента .

Крім того, така модель навчання дозволяє розв'язати проблему, як первинного емоційного вигорання, що зумовлена недостатньою інформованістю студента щодо переваг і ризиків професії через суб'єктивні та об'єктивні чинники. Ми обґрунтовуємо це тим, що підготовка майбутніх практичних психологів здебільше тяжіє до теоретичного змісту. Тобто в реальній практиці закладів вищої освіти щодо професіоналізації має накопичувальний характер, а не практико орієнтований. Тому студенти цю частину освітнього процесу сприймають як формальну, через відсутність конкретного візуалізованого середовища, у якому формуються такі комунікативні і професійні здібності як: вміння встановлювати контакти, вибудовувати стратегію міжособистісних взаємин; чітко, виразно й грамотно висловлювати свої думки і вести діалог; вміння переконувати й відчувати ситуацію, бути стресостійким до різних ситуацій виробничого змісту, зокрема й при вирішенні конфліктних ситуацій. Запропонована нами модель, яка інтегрує в собі дуальне та контекстне навчання, має за мету реалізувати прогалини, які мають місце у підготовці фахівців гуманітарного профілю.

Література

1. Марусинець М.М. Рефлексивна парадигма в координатах модернізації підготовки психологів/ М.М. Марусинець// Наука і освіта : наук.-практ. журн. Південноукраїнського Національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського. – Педагогіка. — № 10'2016/ СХХХХХІ. – С. 82–87.18. (Web of Science).

2. Марусинець М. М., Марчук Л.М. Розвиток асертивної поведінки майбутніх психологів у процесі професійного становлення: емпіричний аспект дослідження. Збірник наукових статей Київського міжнародного університету й Інституту соціальної та політичної психології НАПН України. Серія: «Психологічні науки: проблеми і здобутки». Випуск 1 (11). – К. : КиМУ, 2018. –120-141

3. Скворцова С.О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя на засадах контекстного навчання. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: зб. наук. праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Умань, 2010. Випуск 35. – С. 66 – 71.

МАЦЕНКО Леся Миколаївна,
*кандидат педагогічних наук, доцент,
Національний університет біоресурсів і
природокористування України
(м. Київ, Україна)*

ПРИЧИНИ СПАДУ ЗГУРТОВАНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ ГРУПИ ТА МЕТОДИКА ЇХ НЕЙТРАЛІЗУВАННЯ

Зазначену наукову тему ми розробляли разом з моїм науковим керівником, нині покійним Світлої Пам'яті доктором педагогічних наук, професором, завідувачем кафедри педагогіки Дьомінім Анатолієм Івановичем.

Проблема спадів згуртованості у групах зацікавила нас, коли ми досліджували питання етапів процесу гуртування. Тоді й виникло цікаве питання: «Чому у групах процес гуртування не проходить «плавно»? Чому відбуваються спади?» У мене на той час відповіді на це запитання не було, а от Анатолій Іванович, маючи величезний досвід і багаж знань, висунув ідею про те, що ці спади провокує неврахування у виховній роботі зі студентами особливостей впливу на їх поведінку емоційної сфери.

Здійснивши аналіз літератури з цього питання, нами було виявлено, що воно чомусь залишилось за межами наукових інтересів більшості вчених. Автори більше цікавилися вивченням етапів гуртування (В. Виноградов, О.М. Гушин, А.І. Донцов, Ю.С.Дуберман, А.В.Петровський, А. Синюк та інші). Окремі ж дослідники, серед яких А.Г.Кирпичник, зауважують, що на шляху свого розвитку група переживає не тільки прогресивні зміни, а й своєрідні кризи, які проявляються у спадах згуртованості. Будь-яка мала група на шляху свого розвитку обов'язково проходить через періоди тимчасового спаду. Отже, проблема спаду згуртованості залишається малодослідженою.

Ми у своїй роботі описали оптимальні етапи гуртування групи. На практиці, на жаль, не завжди група йде по описаному шляху. Розвиток групи характеризується не тільки зростанням згуртованості, а й її спадами. Причинами цих спадів є зміна складу групи, індивідуально-особистісний характер навчання, закономірності у дії емоційної сфери та інші. Тому наставникам та викладачам, окрім вміння керівництва процесом гуртування студентської групи, слід володіти методикою подолання спадів згуртованості у ній.

Перший етап розвитку групи напружений і динамічний. Десятки пар очей уважно придивляються один до одного, оцінюють, порівнюють. Деякі хлопці та дівчата проявляють активність, спілкуються з усіма, розповідають про себе. Інші тримаються незалежно, вступати в контакт не поспішають. Виникають перші мікрогрупи. Через деякий час у взаєминах з'являється деяка стабільність. Вже відомі лідери і непопулярні члени групи. Основними у виборі партнера на цьому етапі є комунікативно-психологічні та зовнішньо-емоційні риси.

Однак результати міжособової диференціації задовольняють не всіх, не кожен зумів зайняти те місце, на яке розраховував. І хоча новизна оточення, цікаві знайомства створюють атмосферу піднесеності, вона з часом змінюється. Те, що сприймалось як незвичне, поступово стає звичним. Прагнення задовольнити потребу у самоствердженні та емоційному контакті стає не таким актуальним. Спостереження фіксують загальний спад емоційного настрою, активності членів групи, погіршення дисципліни. Такий стан, як правило, триває не довго. І якщо після нього настає пожвавлення, значить група здійснила перехід на вищий рівень свого розвитку.

Отже, процес розвитку групи – це не прямолінійний рух від низького рівня до високого. Він характеризується як підйомами, так і спадами, затримками розвитку. У роботах ряду авторів, які займались проблемами згуртованості і розвитку групи (В.В.Шпалінського, Ю.С.Дубермана, В.Виноградова, А.Синюка та інших) не згадується про вищеописане явище. На відміну від них, деякі психологи звернули увагу на встановлену А.Г.Кирпичником закономірність. Так, Р.С.Немов і В.А.Семиченко тимчасовий спад у

психологічному стані групи пояснюють складними внутрішніми процесами перебудови міжособистісних взаємин. Явище спаду згуртованості О.М.Гущин пояснює збільшенням складу малої групи. Такої ж думки І.К.Матюша. Р.Л.Кричевський та Є.М.Дубовська звернули увагу на випадки, коли зростання згуртованості призводить до наслідків, які знижують її рівень. Як вказує Л.П.Мельник, у колективі можуть виникати диз'юнктивні (роз'єднуючі) взаємини, коли успіх однієї людини призводить до невдачі іншої. А.Г. Кирпичник вважає, що «пульсуючого» характеру розвиток групи набуває в результаті вирішення протиріч.

На думку А.І. Дьоміна, спад емоційного стану групи та її згуртованості можна пояснити певними закономірностями в дії емоційної сфери. Про дію емоційної сфери на людину відомий український хірург Н.М. Амосов писав, що варто лише на хвилину уявити собі життя людей, позбавлених емоцій, як зараз же перед нами відкриється безодня взаємного непорозуміння і повної неможливості встановити людяні відносини. Позбавлені всієї гами людських переживань істоти не здатні зрозуміти ні суб'єктивних наслідків всього того, що відбувається в оточуючому світі, ні значення власних вчинків для оточуючих. Підтверджує величезний вплив цього закону на суспільне життя людей американський психолог У. Джемс. Він вважає, що людина - це крапля розуму в океані емоцій.

У трудових колективах дуже важливим напрямом позитивного впливу на гуртування малої групи є підбір її учасників за психологічною сумісністю. Наші дослідження проводилися в основному на матеріалах роботи в академічних групах студентів. Ці малі групи мають суттєву специфіку - при їх комплектуванні практично неможливий підбір студентів за психологічною сумісністю. У зв'язку з цим ми не розглядали згаданий напрям подолання спаду згуртованості.

Ми спільно з А.І. Дьоміним обгрунтували причини спаду згуртованості та розробили напрями їх нейтралізування. Нажаль, обсяг даної публікації не дає нам можливості описати усі результати, отримані під час досліджень. Ознайомитись з ними можна у наукових статтях та монографії [1, 2, 3].

Література

1. Дьомін А.І., Жалдак (Маценко) Л.М. Причини спаду згуртованості малої групи /Анатолій Іванович Дьомін, Леся Миколаївна Жалдак // Нові технології навчання: Науково-методичний збірник / Кол. авт. – Київ: Наук.-метод. центр вищої освіти, 2000. - Вип. 25. - С. 141-150.

2. Дьомін А.І., Жалдак (Маценко) Л.М. Основні напрями нейтралізування причин спаду згуртованості малої групи /Анатолій Іванович Дьомін, Леся Миколаївна Жалдак // Проблеми освіти: Наук.-метод. зб. / Кол. авт.- Київ: Наук.-метод. центр вищої освіти, 2000. - Вип. 21. - С. 47-52.

3. Жалдак (Маценко) Л.М. Гуртування студентської групи вищого аграрного закладу освіти / Леся Миколаївна Жалдак : монографія. – Київ: НАУ, 2007. – 210 с.

СТРІЛЕЦЬ Василь Васильович,
*доктор історичних наук, професор,
Національний університет біоресурсів і
природокористування України
(м. Київ, Україна)*

ОСВІТНІ ПРОГРАМИ З ПСИХОЛОГІЇ У БРИТАНСЬКИХ УНІВЕРСИТЕТАХ

Для вибору оптимальних шляхів розвитку психологічної освіти в Україні варто ознайомитися з відповідним досвідом країн Європи, зокрема Великої Британії.

В Університетському коледжі Лондона (University College London) абітурієнтам пропонується отримати бакалаврський ступінь у галузі психології. Кожного року студенти вивчають ряд окремих модулів, які зазвичай оцінюються в 15 або 30 кредитів, що становить

до 120 кредитів за рік. Модуль у 30 кредитів вважається еквівалентним 15 кредитам за Європейською кредитно-трансферною системою (ECTS). Основне завдання першого курсу – надати знання про теоретичні підходи, що застосовуються в психології й освіті, та методи емпіричних досліджень, розвиваючи усвідомлення їх переваг і недоліків. Протягом другого року вивчаються ключові теми, які стосуються когнітивної, індивідуальної, соціальної, біологічної психології та психології розвитку, а також формуються вміння критичної оцінки конкуруючих теоретичних підходів. Останній рік включає два базових модулі, багато спеціалізованих модулів на вибір, а також дослідницький проект. Акредитована Британським психологічним товариством, ця програма дозволяє перевірити психологічні теорії в реальних умовах, включаючи освітній процес, та оцінити міждисциплінарну перспективу. Викладачами є фахівці, які займаються новітніми дослідженнями розвитку дітей та підлітків, атипичного розвитку (наприклад, аутизму, дислексії), навчання, нейрології та соціології.

Оксфордський університет (University of Oxford) пропонує бакалаврську програму «Психологічні та поведінкові науки». Ця програма дає студентам можливість вивчати когнітивну, соціальну, біологічну психологію та психологію розвитку в рамках широкого спектру наук про поведінку. Навчання здійснюється протягом 3-х років. На першому курсі вивчаються вступ до психології, методи психології (обов'язково), біологічна та соціальна антропологія, освіта, еволюція та поведінка, політика, філософія, соціологія (за вибором). Обов'язковими для другого року навчання є вивчення когнітивної нейронауки та експериментальної психології (методи дослідження, лабораторні роботи), написання роботи із соціальної психології та психології розвитку; на вибір пропонуються біологічна та соціальна антропологія, історія та філософія науки, освіта, нейробіологія, філософія. Рік третій передбачає написання наукової роботи. Темати варіюються, але зазвичай стосуються таких галузей, як соціальна психологія та психологія розвитку, когнітивна та експериментальна психологія, поведінкова та когнітивна нейронаука, юридична психологія, кримінологія, мовознавство. Тематичні товариства пропонують регулярні бесіди з запрошеними лекторами. Крім цього, організуються літні курси з психології для різних вікових груп.

Кембріджський університет (University of Cambridge) пропонує магістерські програми денного (MPhil) та заочного (MEd) навчання, які передбачають дослідження тем, що стосуються психології та освіти. Денні та заочні варіанти ідентичні в плані модулів, єдина різниця – тривалість навчання: 1 і 2 роки відповідно. В освітньому процесі задіяні іноземні викладачі, які беруть активну участь у новітніх наукових розвідках та надають консультації. У курс входить 64 години лекційних і практичних занять із психології та освіти. Передбачено 5 основних тем, які пропонують ознайомлення з ключовими ідеями, теоріями та дослідженнями: психологія розвитку, когнітивна психологія, біологічна психологія, соціальна психологія, індивідуальні відмінності. Додаткові елементи курсу спрямовані на вдосконалення дослідницьких умінь: практична робота з психології, науково-дослідні семінари, кількісний аналіз даних, науково-дослідні роботи тощо. Окрім цього, в університеті діє дослідницька група з психології, освіти та навчання (Psychology, Education and Learning Studies Research Group), метою якої є проведення досліджень, що сприяють розумінню та вдосконаленню навчання та розвитку людини. Увага зосереджена на психологічних механізмах та процесах з урахуванням міждисциплінарного підходу, що передбачає співпрацю з науковцями різних дисциплін у рамках дослідницьких проектів.

Отже, змістове наповнення бакалаврських і магістерських освітніх програм підготовки психологів британських університетів, що базується на міждисциплінарному підході та тісному зв'язку з практикою, може бути використане під час розробки відповідних програм закладів вищої освіти України.

ЯБЛОНСЬКА Тетяна Миколаївна,
доктор психологічних наук, професор,
Київський національний університет імені
Тараса Шевченка
(м. Київ, Україна)

ПИТАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ЕТИКИ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

В сучасному суспільстві істотно зріс суспільний запит на психологічну допомогу, тож значно розширилася сфера професійної діяльності психолога і зросла її значущість. Такі виклики сучасності ставлять складні завдання перед психологами і вимагають від них вдосконалення професійних вмінь і дотримання високих стандартів у роботі. Водночас в Україні законодавче регулювання діяльності у сфері психологічної практики практично не розроблено. Поряд зі значним розширенням сфери психологічних послуг і різною якістю підготовки суб'єктів, що їй надають, це може призвести до непрофесійного застосування психологічних методів. У такій ситуації саме професійна етика забезпечує якість надання психологічних послуг, а також захищеність інтересів як психолога, так і клієнта. Водночас значною проблемою є те, що в процесі професійної підготовки майбутніх психологів приділяється недостатня увага вивченню основ професійної етики, що робить актуальними розробку й реалізацію програм з метою опанування основ професійної етики.

Етика роботи психолога ґрунтується на загальнолюдських моральних цінностях, серед яких – вільний і всебічний розвиток особистості та повага до неї, зближення людей, створення справедливого гуманного, процвітаючого суспільства. Основою для діяльності вітчизняних психологів є прийнятий на I з'їзді товариства психологів України (1991) етичний кодекс, який охоплює питання відповідальності, компетентності, захисту інтересів клієнта, конфіденційності, етики психологічних досліджень, кваліфікованої пропаганда психології, професійної кооперації. Водночас етика у психологічній діяльності часто має дифузний характер; психологи спираються на власну інтуїцію у виборі стратегій поведінки у складних і неоднозначних ситуаціях роботи [2]. При цьому брак законодавчого регулювання діяльності психолога, декларативність етичних принципів у поєднанні з нестачею професійного досвіду психолога та інтеграції професійної спільноти можуть призводити до помилок і порушень етичних норм.

Задекларовані етичні принципи є загальними рекомендаціями щодо психологічної практики і не можуть бути істиною в останній інстанції. Жодний етичний кодекс не може встановити, що є правильним або найкращим в конкретній проблемній ситуації, але він є підґрунтям для прийняття таких рішень і виконує важливі функції: навчає як консультантів, так і їх клієнтів тим функціям та зобов'язанням, які бере на себе психолог; на етичному кодексі базується відповідальна практика та захист клієнтів від неетичних дій психолога; він є базою рефлексії та вдосконалення психолога [3]. Отже, функції етичного кодексу відображають його значний навчальний і розвивальний потенціал.

Дослідники наголошують: від дотримання етичних принципів професійної діяльності залежить, яким буде втручання психолога – таким, що розвиває, або таким, що руйнує особистість клієнта. Серед етичних проблем (дилем), з якими зіштовхується психолог у роботі, типовими є: спокуса влади як можливість зробити людей залежними для задоволення власних потреб; проблема розподілу відповідальності психолога і клієнта; проблема «професійної моди», що проявляється у гонитві за новими підходами і методиками; надмірне експериментування щодо методів надання допомоги; спокуса спекуляції на відсутності загальноприйнятих критеріїв оцінки ефективності роботи [1].

В практичній діяльності психолог стикається з проблемними ситуаціями, які не мають простих і ясних відповідей, а потребують відповідальних рішень. Навчитися приймати такі рішення можна лише тоді, коли професіонал є відкритим та рефлексивним до самого себе і

своїєї практики. Тож у процесі підготовки майбутніх психологів мають розглядатися не лише основи і прийоми психологічної практики, а й етичні дилеми, складні ситуації, які вимагають глибокого самоусвідомлення. Необхідно досліджувати ситуації, кейси або моделювати процес консультування у рольовій грі у випадках:

- коли проблема клієнта відгукується психологу як власна невирішена проблема, що може стати джерелом контртрансферу. Це стає етичною проблемою, коли психолог свідомо чи несвідомо вирішує свої потреби за рахунок клієнта. Треба відстежувати також, чи не стали частиною терапевтичних стосунків потреби психолога в контролі та владі, у повазі та високій оцінці; потреби бути потрібним, відчувати себе компетентним;
- обговорення контракту на роботу, що передбачає інформування клієнта, його навчання правам та передачу йому частини відповідальності;
- усвідомлення меж конфіденційності: коли консультант зобов'язаний порушити конфіденційність і має повідомити про це клієнта (наприклад, випадки насилля по відношенню до неповнолітніх, ризик, що клієнт заподіє шкоду собі або оточуючим, протизаконні дії клієнта);
- оцінки і діагностики в консультуванні й терапії. Оцінка постійно здійснюється в процесі терапії, тоді як діагностика допомагає будувати гіпотези для роботи з клієнтом. Етичні дилеми можуть виникати тоді, коли діагностика тягне за собою віднесення клієнта до діагностичної категорії. Водночас обов'язком психолога є скринінг клієнта на предмет хвороб, які загрожують життю (органічні розлади, шизофренія, біполярний розлад, ризик суїциду). Важливо оцінювати цілісну людину, її психологічні, тілесні та духовні виміри;
- вибору методів: надійність і валідність окремих технік є сумнівною, оскільки зміни в процесі терапії є комплексними і важко піддаються вимірюванню. Варто пам'ятати, що консультування/терапія – це не набір технік, а терапія стосунками, особистість терапевта та його стиль, сам клієнт і середовище;
- подвійних стосунків (поєднання ролей, обмін товарами чи послугами, консультування друзів, родичів тощо) [3].

Література

1. Бочелюк В. И., Зарицька В. В. Психологія: вступ до спеціальності: навч. посібник / В. И. Бочелюк, В. В.Зарицька. – К., 2007. – 288 с.
2. Мяготин А.В. Профессиональная этика: современные ценности и смыслы // Ценности и смыслы. – 2011. – №2. – С.74-80.
3. Corey G. Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy. Brooks Cole, 2016. – 490 p., 10 edition.

ЯШНИК Світлана Валеріївна,
*доктор педагогічних наук, доцент,
Національний університет біоресурсів і
природокористування України
(м. Київ, Україна)*

ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ В УМОВАХ РЕФЛЕКСИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Професійна компетентність майбутнього психолога включає у себе рефлексивну компетентність. Вчені (О.Анісімов, А.Деркач, І.Зимня, В.Метаєва, І.Семенов та ін.) наголошують на метакомпетентнісному характері рефлексивної компетентності. Наразі набуває актуальності проблема формування рефлексивної компетентності не лише на рівні

пізнання та комунікації, але й на рівні цілей. Такий підхід до професійної підготовки майбутніх психологів вимагає створення рефлексивного освітнього середовища.

Поняття рефлексивної компетентності включає в себе систему сформованих рефлексивних здібностей і умінь, які забезпечують високу продуктивність інтелектуальної діяльності майбутніх психологів за рахунок активізації необхідних особистісних ресурсів та організації рефлексивної діяльності, спрямованої на розв'язання різних протиріч. До основних рефлексивних умінь майбутніх психологів включено такі: уміння здійснювати «рефлексивний вихід» та зайняти рефлексивну позицію; уміння здобути засоби «побудови смислів»; уміння коригувати та стимулювати новий напрям вирішення задачі; уміння виділяти, аналізувати та співвідносити з предметною ситуацією власні способи дії; самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів та станів; уміння суб'єкта сприймати та оцінювати свої взаємовідносини з іншими членами групи; уміння рефлексувати та вербалізувати емоційні стани; уміння оцінювати та застосовувати власні психологічні та професійні ресурси; уміння здійснювати збір і фіксувати інформацію про власні якості, характеристики, цінності та настанови, професійні дії, їх ефективність, на основі застосування методів самодіагностики; уміння виявляти можливі причини особистісних та професійно-педагогічних проблем; уміння визначати способи професійно-особистісного самовдосконалення тощо (Л. Носко, 2016).

Формування рефлексивної компетентності майбутнього психолога можливе тільки у рефлексивному освітньому середовищі, що ґрунтується на ідеї розвивальної освіти (Л.Виготський, (В.Давидов, А.Дусавицький, Д.Ельконін, В.Репкін та ін.). Під рефлексивним освітнім середовищем розуміють систему умов розвитку особистості, яка відкриває можливості самодослідження і самокорекції соціально-психологічних і професійних ресурсів. На основі аналізу сутнісної характеристики рефлексивного освітнього середовища виокремлюються його основні функції (стимулююче-розвивальна, навчально-діагностична, експертно-мислєдїяльна, етико-психологічна) та характеристики (імерсивність, присутність, інтерактивність). Вузловими моментами у розумінні рефлексивного освітнього середовища є його розвивальний контекст, що відображений наступними характеристиками: домінантність (наявність у середовищі потенціалу для розвитку особистісних цінностей майбутніх фахівців); педагогічна інтенсивність (ступінь насиченості середовища педагогічними інноваціями); емоційна насиченість (ефективне співвідношення у середовищі емоційного й раціонального компонентів); когерентність (інтегрованість і узгодженість впливу різних типів середовища - предметного, навчально-ігрового, соціокультурного, здоров'язбережувального); координованість (узгодження цілей, змісту, форм, методів діяльності усіма учасниками освітнього процесу); стійкість (стабільність середовища щодо цілеспрямованого впливу на розвиток і саморозвиток студентів, реалізації творчого потенціалу у освітньому процесі тощо) (В.Желанова, 2012, 2014; О. Резван, 2015; С.Смолук, 2017).

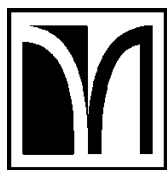
Ефективність підготовки майбутніх психологів та формування у них рефлексивної компетентності обумовлюється основними принципами створення рефлексивного освітнього середовища: принцип унікальності, що дозволяє кожну ситуація та особистість у ній розглядати як неповторну; принцип парадоксальності, відповідно якого підкреслюється здатність людини витримувати напруженість протиріч свого та іншого існування; принцип відкритості, що передбачає осмислену незавершеність професійної підготовки; принцип надмірності, відповідно якого майбутній фахівець може розширити свої особистісно-професійні межі; принцип варіативності, що дозволяє слухачу та викладачеві будувати освітнє середовище на основі власних потреб та відповідно напрямку свого розвитку (А.Деркач, 2004; Н.Перегончук, 2016; О.Чуйко, 2013; Н.Шевченко, 2000).

Підсумовуючи вищезазначене, можна зазначити, що основними чинниками створення та розвитку рефлексивного освітнього середовища у ЗВО є такі: суб'єкт-суб'єктна взаємодія, яка ґрунтується на співпраці та довірі, визнанні індивідуальності, самобутності, самоцінності кожної людини та передбачає використання відповідних взаємоузгоджених принципів:

співпереживання, аналіз власного й чужого досвіду, цілеспрямоване створення емоційно збагачених ситуацій тощо; ситуація розвивальної співтворчості, що забезпечує неструктивні засоби само- та взаєморозвитку; полілогічність самовизначення, що забезпечує усвідомлену самоактуалізацію та дієву самореалізацію кожної особистості, з урахуванням не тільки зони її власного найближчого розвитку, але і розвитку інших партнерів рефлексивного процесу; створення ситуації успіху, що полягає у цілеспрямованому, організованому поєднанні умов, за яких досягаються значні результати в усвідомленні своїх здібностей, віри у власні сили та переживання задоволення від того, що отримані особистістю результати відповідають очікуванням або навіть значно їх перевершують.

Підписано до друку _____ р. Формат 60x84/16
Папір офсетний. Гарнітура Arial. Друк різнографія
Умовно-друковані арк. . Обліково-видавничі арк.
Наклад 100 прим. Замовлення № ____

Видавництво «МІЛЕНІУМ» (Київ)
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до державного реєстру видавців, виготівників
і розповсюджувачів видавничої продукції
ДК № 535 від 19.07.2001 р.



М І Л Е Н І У М

Видавництво «МІЛЕНІУМ»

м. Київ, вул. Фрунзе, 60
Тел.: +38 (067) 849-34-60
Факс: +38 (044) 222-74-35
E-mail: milenium_ofis @ukr.net