

**Мукачівський державний університет
кафедра психології
Інститут психології імені Г.С. Костюка
НАПН України**



Проблеми професійного становлення особистості

**Збірник тез доповідей за матеріалами
Всеукраїнської науково-практичної конференції**

**Мукачево
17-18 травня 2018 року**

УДК 159.923.5

*Рекомендовано до друку
Науково-технічною радою Мукачівського державного університету
(протокол № 12 від «17» травня 2018 р.)*

Проблеми професійного становлення особистості : збірник тез доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції, 17-18 травня 2018 р., Мукачево / Ред.кол.: Т.Д.Щербан (гол.ред.) та ін. – Мукачево : Вид-во МДУ, 2018. – 182 с.

ISBN

У збірнику представлено тези доповідей учасників Всеукраїнської науково-практичної конференції «Проблеми професійного становлення особистості». Учасниками конференції обговорено питання професійного становлення фахівця в сфері педагогічної та психологічної освіти і практики в умовах євроінтеграції, розглянуто місце психології в системі наук та суспільному просторі, визначено умови становлення професійного потенціалу особистості в освітньому просторі, окреслено перспективи розвитку професійної освіти. Видання розраховане на науковців, педагогів, викладачів, аспірантів та студентів, які займаються науково-дослідною роботою.

Редакційна колегія:

Щербан Т.Д. – д.психол.н., професор (голова), **Корнієнко І.О.** – к.психол.н., доцент, **Березовська Л.І.** – к.психол.н., доцент, **Барчі Б.В.** – к.психол.н., ст. викладач, **Костю С.Й.** - к.психол.н., доцент, **Ямчук Т.Ю.** - к.психол.н., ст. викладач, **Алмаші С.І.** – старший викладач., **Барчій М.С.** - старший викладач, **Штих І.І.**– старший викладач.

Відповідальність за достовірність фактів, власних імен, цитат, цифр та інших відомостей несуть автори публікації.

ISBN

© Мукачівський державний університет, 2018

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА АДАПТОВАНІСТЬ ВИПУСКНИКІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	7
Алмаші С. І. Дослідження особливостей розвитку мотиваційної готовності майбутніх учителів до педагогічної діяльності.....	7
Алмашій І. І. Розвиток екологічної свідомості студентської молоді в діяльності наукового товариства університет.....	9
Березовська Л. І. Окремі питання адаптації студентів вищого навчального закладу.....	10
Березовська Л. І., Клочанка В. І. Окремі аспекти вивчення перфекціонізму особистості.....	12
Березовська Л. І., Котубей Т. П. Методики дослідження емоційної спрямованості та адаптації студентів вищого навчального закладу.....	15
Брижак Н. Ю., Тисянчин І. М. Формування пізнавальної активності в учнів молодшого шкільного віку.....	17
Костю С. Й., Галинець В. В. Психологічна готовність майбутніх викладачів до професійної діяльності	20
Ліба О. М., Гальович І. І. Адаптація першокласників в процесі вивчення математики.....	22
Ліба О. М., Гудачок Г. Ю. Розвиток продуктивного мислення молодших школярів на уроках математики.....	24
Ліба О. М., Мельник Ю. В. Формування самоконтролю у молодших школярів із затримкою психічного розвитку у процесі вивчення математики.....	25
Ліба О. М., Сухарь А. О. Розвивальний компонент технології проблемного навчання математики в початкових класах.....	27
Ліба О. М., Яцишин Г.-К. Я. Розвиток логічного мислення молодших школярів.....	28
Макарова Н. М., Козлова О. А. Психологічні особливості соціальної адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі.....	31
Марценюк М. О., Стретович Ю. О. Психологічні аспекти адаптації першокурсників.....	33
Моргун А. В., Прокопович Л. С. Психологія читателя и книги в аспекте рецептивной эстетики.....	36
Мочан Т. М., Чорба Н. М. Особливості розвитку інтелекту учнів молодшого шкільного віку.....	38
Мрака Н. М., Мирошниченко Є. М. Арт-терапевтична робота зі студентами з високим рівнем тривожності	40
Щербан Т. Д., Шафранська Є. В. Особливості підготовки психолога до майбутньої професійної діяльності.....	42
РОЗДІЛ ІІ. ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ ФАХІВЦЯ В УМОВАХ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ.....	43
Алмаші С. І., Тупиця Н. І. Деякі аспекти вивчення емоційної сфери майбутніх педагогів	43
Бабій М. Ф. Моделювання як засіб інтелектуального розвитку.....	45
Барчі Б. В. Професійна компетентність викладача ВНЗ як домінуюча умова становлення майбутнього фахівця.....	47
Барчі Б. В., Лобас І. Г. Характер як особистісна особливість становлення майбутнього фахівця	49
Барчі Б. В., Порохнавець Ю. Е. Емоційна компетенція як ключовий елемент	

професійного становлення фахівця.....	51
Барчі Б. В., Туряниця О. В. Формування мотивів навчально-пізнавальної діяльності студентів ВНЗ.....	53
Барчій М. С., Шуфрич І. М. Формування творчої активності студентів	55
Березовська Л. І., Самбур В. І. Методики дослідження емоційного вигорання працівників системи «людина-людина».....	57
Білозерська С. І. Психологічні основи формування професійної відповідальності у майбутніх педагогів.....	59
Бохонкова Ю. О., Сєдих Н. С. Зміна навчальної та професійної мотивації студентів в процесі їх навчання у вузі.....	61
Брецько І. І., Марушка В. Я. Становлення творчого потенціалу особистості майбутнього викладача іноземної мови.....	63
Василець Н. М. Психологічні особливості конструювання віртуальної ідентичності в інтернет-середовищі.....	65
Воронова О. Ю. Особливості формування професійної рефлексії при підготовці майбутніх вихователів.....	67
Костю С. Й., Реблян В. І. Теоретичні аспекти формування позитивної навчальної мотивації.....	69
Колосович О. С. Використання систем спільної праці для розвитку навичок професійної взаємодії у здобувачів вищої освіти.....	71
Лялюк Г. М. Соціально-психологічні особливості формування професійної ідентичності майбутніх педагогів.....	73
Мащак С. О. Особливості формування професійної компетентності майбутніх педагогів.....	75
Молодоря Т. С. Забезпечення якості підготовки економістів у системі практичного навчання.....	77
Угрин О. Г. Дослідження зміни психологічної готовності до професійної діяльності майбутніх працівників національної поліції.....	79
Ямчук Т. Ю., Чакава М. А. Професійні якості особистості майбутнього фахівця.....	81
РОЗДІЛ III. СОЦІОКУЛЬТУРНІ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ	83
Алмаші С. І., Довганич І. М. До проблеми соціально-психологічної адаптації студентів в сучасному освітньому просторі.....	83
Алмаші С. І., Седлак Я. В. До проблеми міжособистісного спілкування осіб похилого віку.....	85
Барчі Б. В., Лакатош З. В. Вплив реклами на формування та розвиток особистості... ..	87
Барчі Б. В., Руснак О. І. Психологічні умови підготовки старшокласників до професійного самовизначення.....	89
Барчі Б. В., Юхта Ю. В. Особливості формування характеру особистості.....	91
Барчій М. С. До проблеми творчої активності людей похилого віку.....	93
Березовська Л. І., Мателега Є. М. Окремі питання дослідження соціально-психологічної реадaptaції осіб, що постраждали від військових дій.....	95
Бохонкова Ю. О., Грибова Ю. А. Стратегії поведінки особистості в конфлікті: психологічний вимір.....	98
Бохонкова Ю. О., Косова Т. В. Соціокультурні та психологічні особливості професійного становлення особистості майбутнього фахівця.....	100
Костю С. Й. Психологічні передумови формування творчої особистості.....	102
Костю С. Й., Гричка В. І. Вплив рівня домагань та самооцінки на розвиток особистоті молодшого школяра.....	104

Корнієнко І.О., Лемак Л. М. Психологічна характеристика інтернет-залежності молоді.....	107
Макарова Н. М., Михайлюк І. С. Психологічні чинники професійного становлення майбутнього психолога.....	108
Марценюк М. О., Лобас І. В. Здоровий спосіб життя в контексті психологічного здоров'я особистості.....	111
Марценюк М. О., Юхта Ю. В. Психологічний захист як компонент регуляторної діяльності особистості.....	113
Мрака Н. М. Розвиток емоційного інтелекту студентів-психологів методами арт-терапії.....	115
Мрака Н. М., Цикунова А. С. Музикотерапія як засіб впливу на емоційну сферу особистості.....	118
Корнієнко І.О., Пушкаш М. Ю. Психологічні умови психосоціального розвитку сучасного підлітка.....	120
Синишина В. М. Комплексна допомога комбатантам при психогеніях як основа психологічного ресурсу особистості.....	121
Соломка Е. Т. Психологічні особливості асоціальної поведінки важковиховуваних підлітків.....	124
РОЗДІЛ ІV. ПРОФЕСІОНАЛІЗМ ТА КОНКУРЕНТОЗДАТНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ	127
Алмаші С. І., Комарницька А. В. Психологічні характеристики готовності школярів до переходу в середню освітню ланку.....	127
Барчі Б. В., Бай К. Я. Творча самореалізація майбутнього фахівця в галузі психології.....	129
Барчі Б. В., Добра К. Ю. Суб'єктність у контексті професійного розвитку особистості.....	131
Барчі Б. В., Шніцер А. А. Професіоналізація особистості студента – майбутнього психолога в системі вузівської підготовки	133
Березовська Л. І., Кузьмик Б. І. Теоретичне обґрунтування методів дослідження життєздатності особистості	135
Варга В. С. Методи роботи аква-терапії з аутичними дітьми.....	137
Корнієнко І.О., Галас І. І. Вплив інформаційних технологій на розвиток особистості.....	140
Ісаєвич С. І. Особливості професійної компетентності майбутніх психологів щодо профілактичної роботи з дітьми, що мають невротичні ознаки.....	142
Корнієнко І. О. Поведінкові кореляти опанувальної поведінки особистості.....	143
Макарова Н. М., Бреус В. В. Формування конкурентоспроможності студента	145
Макарова Н. М., Пліско В. В. Формування соціально-психологічного клімату у робочому колективі.....	148
Марценюк М. О., Левицька К. В. Тренінг особистісного зростання як модель саморозвитку особистості.....	149
Осьодло В.І., Зубовський Д.С. Сутність та зміст феномену посттравматичного зростання особистості.....	152
Товканець Г. В. Особливості сприйняття в міжособистісному спілкуванні.....	155
Фордзюн Ю. І. Раціональний та ірраціональний підхід щодо комфортності взуття	157
Штих І. І., Лизанець В. В. Теоретичний огляд проблеми комунікативної толерантності.....	159
Щербан Т. Д., Гоблик В.В. Деякі психологічні особливості підготовки фахівців.....	161
Юрков О. С. Підготовка психолога – педагогічних кадрів для управління конфліктами у школі	163

Ямчук Т. Ю. Психолого-педагогічні умови розвитку професійної самоідентичності.....	
Ямчук Т. Ю., Боршош У. П. Підходи до тлумачення змісту поняття «емоційний інтелект».....	164
Ямчук Т. Ю., Онисько Н. В. Психологічні особливості прояву тривожності у спортсменів.....	166
Яковицька Л.С. Активно-позитивне ставлення викладача до науково-технічної діяльності як інтегральний чинник його самореалізації.....	168
	170

РОЗДІЛ І. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА АДАПТОВАНІСТЬ ВИПУСКНИКІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

УДК 159.923.2

Алмаші Світлана Іванівна
Мукачівський державний університет,
м. Мукачево, Україна

ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ МОТИВАЦІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Актуальність теми дослідження обумовлена тим, що у сфері освіти відбувається перехід на нові інформаційні технології, поширюються інноваційні процеси, розширюється мережа альтернативних навчальних закладів. Усе це потребує більш глибокої теоретичної і практичної підготовки майбутнього вчителя, підвищення його загальної і професійної культури як носія моральних і професійних цінностей в суспільстві. Зростають вимоги до рівня кваліфікації і соціальної відповідальності вчителів. Разом з тим, виникає потреба у вивченні особливостей мотиваційної готовності педагога до виконання вимог сучасної науки і педагогічної практики. Мотиваційний компонент є стрижневим компонентом моделі розвитку готовності майбутніх вчителів до професійної педагогічної діяльності. Він передбачає наявність потреб, мотивів, прагнень до педагогічної діяльності, прояв відповідальності за виконання завдань, почуття обов'язку, бажання досягти успіху. Даний структурний елемент є тією ланкою, яка спонукає вчителя до здійснення певного виду діяльності.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив встановити, що мотивацію як психологічну категорію досліджували В. Асеев, А. Леонтьєв, А. Запорожець, Л. Божович, А. Кірсанов, С. Рубінштейн та інші. Мотиви навчальної діяльності розглядали Г. Щукіна, Ф. Савіна, В. Ільїн, Ю. Шаров. У роботах Ф. Іващенко, В. Ядова вивчалися мотиви трудової діяльності. А. Вербицький, М. Данилов, О. Федорова, М. Махмутов досліджували різні засоби впливу педагога на розвиток мотивації та потреб тих, хто навчається. Вивченню різних аспектів розвитку пізнавальної мотивації студентів присвячені праці багатьох відомих психологів та педагогів, зокрема, таких як: М. Ашибор, А. Вербицький, В. Вергасов, М. Кларін, В. Козаков, В. Ляудіс, С. Смирнов, Д. Чернилевський, А.М. Алексюк, С.І. Архангельський, В.М. Вергасов, В.М. Володька, С.І. Зінов'єв, В.Я. Ляудіс, Р.А. Нізамова, В.А. Семиченко, Л.С. Виготський, В.В. Давидов, О.М. Леонтьєв, Н.В. Менчинська, О.Г. Мороз, Л.Г. Подоляк, С.Л. Рубінштейн, В.І. Юрченко та інших. Отже, недостатнє теоретичне та емпіричне вивчення вказаної проблеми та її вагомість у подальшому зумовили вибір теми дослідження.

Діагностичними показниками сформованості мотиваційного компонента майбутніх вчителів є: ціннісне, активне та позитивне ставлення до майбутньої професійної діяльності вчителя; мотивація на досягнення успіху в майбутній професійній діяльності; внутрішні та пізнавальні мотиви, цінність

самореалізації та самовдосконалення у майбутній професійній діяльності; наявність власної педагогічної концепції майбутньої професійної діяльності; відповідальність за результати своєї праці та ін.

Для дослідження мотивації студентів, нами була проведена методика визначення рівня домагань (В. Гербачевського). Експериментальну групу склали студенти Мукачівського державного університету першого, третього, п'ятого курсів.

Аналізуючи отримані результати студентів педагогічного факультету можна побачити наступні тенденції:

- На останньому місці за значущістю компонентів мотиваційної структури знаходиться компонент «Прогнози оцінок діяльності суб'єкта», крім того даний компонент за роки навчання характеризується тенденцією до зниження та відхиленням від норми у напрямку спадання. Зокрема, для студентів першого курсу $X_{\text{сер}}=11,61$, для студентів третього курсу $X_{\text{сер}}=10,78$ та для студентів п'ятого курсу $X_{\text{сер}}=10,27$ при $X_{\text{норм}}=12,55$. Негативне забарвлення даного явища детермінує студентів прогнозувати майбутню діяльність, співставляти можливі затрачені зусилля з очікуваними результатами, що призводить до неуспішності її виконання загалом.

- Позитивною тенденцією характеризується компонент «Фактор причини діяльності». Зокрема, для студентів першого курсу $X_{\text{сер}}=14,54$, для студентів третього курсу $X_{\text{сер}}=14,52$ та для студентів п'ятого курсу $X_{\text{сер}}=15,55$ при $X_{\text{норм}}=13,19$. Це свідчить про прагнення студентів до розуміння співвідношення залежності отриманого результату від випадку і від власних можливостей, а також розуміння цінності виконуваного завдання. Даний компонент вказує на досить високий рівень прояву ініціативності студентів. Однак, надмірний прояв подібного причинного аналізу виконуваного завдання може стати дестабілізуючим фактором у його виконанні, на це слід особливу увагу звернути студентам-випускникам.

- На особливу увагу заслуговує компонент «Ядро мотиваційної структури особистості», який супроводжується відхиленням від норми в напрямку спадання. Для студентів першого курсу $X_{\text{сер}}=14,15$, для студентів третього курсу $X_{\text{сер}}=14,21$ та для студентів п'ятого курсу $X_{\text{сер}}=14,15$ при $X_{\text{норм}}=14,81$. Це є досить негативна тенденція, оскільки даний компонент, а особливо його внутрішній та пізнавальний мотиви є визначальними при виконанні будь-якої діяльності. На це слід особливу увагу звернути студентам випускникам, які максимально наближені до професійної діяльності.

- Показники компоненту «Досягнення достатньо важких цілей» є рушійною силою у досягненні цілей для студентів третього курсу. Це може бути зумовлено великою імпульсивністю та проявом ініціативності у виконанні складних завдань «Складність завдання» $X_{\text{сер}}=23,33$ ($\sigma=2,81$) при $X_{\text{норм}}=8,35$ ($\sigma=2,46$). Для студентів першого та п'ятого курсів показники даного компоненту менш важливі у ієрархічній структурі, проте супроводжуються відхиленням від норми у напрямку зростання. Зокрема, для студентів першого курсу $X_{\text{сер}}=13,38$, для студентів п'ятого курсу $X_{\text{сер}}=13,96$ при $X_{\text{норм}}=11,73$. Негативною тенденцією відхилення від норми характеризуються компоненти

«Оцінка свого потенціалу» - для студентів першого курсу - $X_{\text{сер}}=11,94$ ($\sigma=2,37$), для студентів третього курсу - при $X_{\text{норм}}=12,93$ ($\sigma=2,21$) та для студентів п'ятого курсу - $X_{\text{сер}}=12,26$ ($\sigma=2,59$) при $X_{\text{норм}}=15,20$ ($\sigma=2,95$). В цьому випадку наявний дестабілізуючий фактор процесу розвитку професійного самовизначення, що у свою чергу, може стати причиною демотивації досягнення намічених цілей.

Таким чином, важливою умовою професійного становлення майбутнього учителя є формування його мотиваційної сфери. В процесі дослідження ми дійшли висновку, що зміни в мотиваційній структурі студентської молоді потребують перегляду та впровадження нових форм та методів роботи у вузі. Продовження дослідження в майбутньому вбачаємо у розробці відповідної розвивальної програми на етапі професійної підготовки у вищому навчальному закладі.

Література:

1. Докшина Н. Особливості мотиваційної готовності студентів до майбутньої професійної діяльності / Н. Докшина // Психолог. - 2006. - № 44. - С. 37-39.

УДК 378.504.06

Алмашій Іван Іванович
Мукачівський державний університет
м. Мукачево, Україна

РОЗВИТОК ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В ДІЯЛЬНОСТІ НАУКОВОГО ТОВАРИСТВА УНІВЕРСИТЕТУ

Рання дорослість характеризується динамічним розвитком функцій, які пов'язані з психічними процесами на фоні зростання завантаженості та високої мотивації до успішного життя. В період ранньої дорослості, а саме «студентський вік» (17-23 роки) досягають максимуму характерні найменші значення латентного періоду реакцій на прості, комбіновані й словесні сигнали. Разом з тим відмічається найбільша здатність освоєння навичок і психомоторних операцій. Також вважається, що прогрес пам'яті відбувається до 25 років. Разом з тим спостерігається високий рівень короткочасної вербальної, логічно-вербальної та асоціативної пам'яті, зростання довготривалої вербальної пам'яті. В період ранньої дорослості формується та починає досягати свого найвищого рівня загальна система пам'яті, а на її базі вже починає розвиватися спеціалізована система пам'яті, яка буде необхідна для конкретної практичної діяльності студента[1].

Також максимуму досягає і когнітивний розвиток молодої людини який збігається одночасно з піком її фізичного розвитку, який припадає близько на вік 20 років [2]. Відбувається накопичення знань про фізичний та соціальний світи.

Тому важливим є зосередити діяльність наукових товариств вищих навчальних закладів також в напрямі розвитку екологічної свідомості

студентської молоді, а саме формування переконань та створення умов для екологопізнавальної активності.

В Мукачівському державному університеті діє «Екологічна група» на базі наукового товариства «Наука майбутнього», діяльність якої спрямована на екологічне просвітництво та здобуття екологічних вмінь і навичок.

Високим потенціалом у впливі на розвиток екологічної свідомості молоді володіють такі форми роботи:

- семінари-практикуми та семінари-теоретичні конференції, де не тільки реалізується еколого-просвітницький елемент розвитку екологічної свідомості а також здобуття екологічних вмінь та навичок (у процесі моделювання екологічної ситуації).

- фотоконкурс «Екологічна фотографія». Основним завданням якого є – надати можливість любителям і професіоналам фотографам поділитись своїм баченням природної краси Закарпаття та висвітлення найважливіших екологічних проблем в Україні.

- «Еколого-просвітницька робота в початковій школі», де моделюється основні форми еколого-просвітницької роботи, які включають елементи гри і моделювання ситуацій поведінки в природньому середовищі, що дозволяє підвищити потенціал формування екологічної культури в молодшому шкільному віці.

Деякі з наведених вище форм проведення екологічних заходів сприяють розвитку екологічної свідомості студентської молоді, яка є основою екологічної культури людини.

Література:

1. Поліщук В. М. Вікова і педагогічна психологія : навчальний посібник / В. М. Поліщук. – Вид. 3-тє, виправ. – Суми : Університетська книга, 2010. – 352 с.

2. Токарева Н. М. Вікова та педагогічна психологія : навчальний посібник / Н. М. Токарева, А. В. Шамне. – Київ, 2017 – 548 с.

УДК 159.942:316.772

*Березовська Лариса Іванівна,
Мукачівський державний університет,
м. Мукачево, Україна*

ОКРЕМІ ПИТАННЯ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Початок навчальної діяльності – важлива віха на життєвому шляху кожної людини. Включення молоді людини у навчально-виробничий процес тягне за собою корінну зміну відносин індивіда із суспільством та оточуючими людьми. Успішна адаптація до нової соціальної ситуації припускає засвоєння основних компонентів навчальної діяльності – її задач, предмета, засобів, способів, ціннісних орієнтацій тощо. Пристосовуючись до умов навчання, студент-першокурсник стверджується як особистість, завойовує певний статус,

інтегрується у студентський колектив і стає його повноцінним членом. Проте у кожного студента-першокурсника процес пристосування проходить по-різному, що впливає на рівень його адаптації до системи вузівського навчання, а отже, і на ефективність і результативність його навчальної діяльності.

Студент не тільки навчається, але й переймається проблемами саморозвитку, заробляє гроші на навчання та поточні витрати. Більшість старшокурсників намагаються влаштуватися на роботу заради професійної підготовки, набуття знань та майбутнього працевлаштування. Та поєднати навчання із професійною роботою і адекватною винагородою надзвичайно важко. Говорити про адаптацію лише першокурсників не доводиться, відбувається адаптація студентів усіх курсів і постійно.

Доречними для нашого дослідження є думки науковців стосовно адаптації студентів до вищого навчального закладу. Так, С. Ворожбит [3] розуміє адаптацію до навчання у вищому навчальному закладі як комплексний, динамічний процес, зумовлений взаємодією суб'єктивних і об'єктивних соціально-психологічних, психічних, психофізіологічних і фізіологічних чинників. А.Андрєєва, В.Слободчиков наголошують, що адаптація до навчання у ВНЗ становить складне багатоаспектне включення студентів у нову систему вимог і контролю, новий колектив, а для деяких і нове середовище. М.Вітковська та І.Троцук виділяють окремо соціальну адаптацію як пристосування індивіда до групи, всього студентського колективу; прийняття нормативно-правових вимог перебування у ВНЗ; осмислене прийняття норм моралі та культури; адаптація до проживання у гуртожитку [2].

На думку В.П.Казміренко [4], соціально-психологічна адаптація студентів в середовищі ВНЗ включає в себе,

по-перше, *професійно-фахову* адаптацію, що зумовлює пристосування до змісту, умов та самостійної організації навчальної діяльності, формування навичок та спрямувань у навчальній і науковій роботі;

по-друге, *активне чи пасивне пристосування* особистості до оточення, побудова стосунків і взаємин у студентських групах. Формування стилю особистісної поведінки;

по-третє, *соціально-фахову адаптацію* як прийняття суспільних вимог до майбутньої професійної діяльності.

Т.В.Алексєєва [1] розглядає адаптацію студента до навчання у ВНЗ як процес пристосування особистісних якостей до умов даного ВНЗ і формування на цій основі нових особистісних соціально і професійно значущих якостей, що забезпечують реалізацію особистісного потенціалу студентів. Також автор виділила три форми цього процесу:

1) *формальна адаптація* (інформативно-пізнавальне пристосування студентів до нового оточення, структури, змісту і вимог вищого навчального закладу);

2) *суспільна адаптація* (процес внутрішньої інтеграції груп студентів-першокурсників ті їх подальша інтеграція із студентським оточенням в цілому);

3) *дидактична адаптація* (процес підготовки студента до форм та методів роботи у ВНЗ).

Навчаючись у вищому навчальному закладі студент має пройти через всі три форми для отримання позитивного результату процесу адаптації.

Б. Коган [5] у процесі адаптації виділяє:

- *внутрішню адаптацію* – повне внутрішнє пристосування індивіда до норм, звичаїв, поглядів поведінки суспільства;

- *зовнішню адаптацію* – пристосування формальне;

- *дійсну адаптацію* – успішне пристосування за рахунок зміни особистості (вона може бути активною в результаті самостійної та свідомої праці, пасивною – в результаті зміни відносин за рахунок позитивних факторів ззовні;

- *псевдоадаптацію* – зміну відносин в результаті сприятливих життєвих ситуацій.

Таким чином, адаптація це процес входження особистості в нове для неї предметне та соціальне середовище, становлення її як активно функціонуючої частини, об'єкта й суб'єкта відносин цього середовища.

Література:

1. Алексєєва Т.В. Психологічні фактори та прояви процесу адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук / Т.В. Алексєєва. – К., 2004. – 22 с.

2. Березовская Л.И. Адаптация студентов к учёбе в высшем учебном заведении. / Л.И. Березовская, И.З. Гребя. // Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія». – 2016. – №2(4). – 196-200 с.

3. Ворожбит С.А. Вплив особливостей інтелекту на процес успішної адаптації студентів до університету / С.А. Ворожбит // Проблеми загальної та педагогічної психології. – 2006. – Т. 8. – Вип. 7. – С. 74–79.

4. Казміренко В.П. Програма дослідження психолого-соціальних чинників адаптації молодшої людини до навчання у ВНЗ та майбутньої професії / В.П. Казміренко // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. - №6. – С. 76-78.

5. Мостова І.В. Адаптація в системі психологічного забезпечення діяльності. [Текст] / І.В. Мостова / Вісник Національного університету оборони України. Збірник наукових праць. – К.: НУОУ, 2011. – Вип. 7 (17). – С. 196-201.

УДК 159.923

*Березовська Лариса Іванівна,
Клочанка Вікторія Іванівна,
Мукачівський державний університет,
Україна, м. Мукачево*

ОКРЕМІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ПЕРФЕКЦІОНІЗМУ ОСОБИСТОСТІ

У сучасному суспільстві культивується успіх, високий матеріальний статок, престижний соціальний статус. Молодь особливо гостро відчуває ці

суспільні виклики, адже вона стоїть перед вибором життєвої стратегії, формування особистісних та професійних якостей, здійснення соціальної та особистісної ідентифікації. Молоді люди прагнуть до досконалості. Однак, коли прагнення до самовдосконалення, реалізація власного потенціалу – ідеалізується, перетворюватися на погоню за найкращим, найдосконалішим, перетворюється у прагнення постійно відповідати найвищим нормам та стандартам – тоді це вже перфекціонізм.

За останні роки проблема перфекціонізму активно досліджується в психологічній літературі. Розглядається він амбівалентно: з однієї сторони, перфекціоністські тенденції стимулюють особистість до саморозвитку, а з іншої – пов'язані зі значними психоемоційними, когнітивними порушеннями.

Першопочатково, перфекціонізм розглядався лише як патологічна адикція. Так, Д.Хамачек вперше запропонував розрізняти перфекціонізм у двох його проявах: нормальний (адаптивний) та невротичний (дезадаптивний) [7]. Він зазначає, що особи з адаптивним перфекціонізмом встановлюють для себе високі стандарти, проте при цьому не педантичні і відрізняються гнучкістю, можуть пристосувати власні стандарти до існуючої ситуації. Невротичні перфекціоністи, навпаки, встановлюють нереалістичні вимоги до своєї діяльності, а також не припускають у ній помилок.

Невротичний перфекціонізм породжується через страх неуспіху [7]. Як наслідок, прагнення ідеалу перетворюється в аутодеструктивну поведінку: розчарування від невдач сприяє виникненню психічних розладів (депресія, психосоматичні порушення, харчові та сексуальні розлади), зниженню самооцінки; надмірна самокритика, почуття провини породжують незадоволення результатами діяльності; максималізм, принцип «все або нічого» змушує відмовитись від багатьох справ. Страх невдачі змушує уникати ситуацій, де можуть виникнути помилки; втрата часу через надмірну скрупульозність, дріб'язковість, увагу до деталей [7].

В. Паркером виокремлено здоровий перфекціонізм, що пов'язаний з сумлінністю (за моделлю «Великої п'ятірки») і нездоровий, що пов'язаний з низькою самооцінкою [8]. Згодом, з К. Адкінсом, вчений розрізняє активний та пасивний перфекціонізм [6]. Активний перфекціонізм людину стимулює до досягнень, пасивний створює перешкоди діяльності через надмірну заклопотаність помилками, сумнівами. Р. Слейні, К. Райс та Дж. Ешбі [9] першопочатково виділили адаптивний та дезадаптивний перфекціонізм, проте згодом виокремили позитивний та негативний перфекціонізм (залежно від типу підкріплення) [9].

Н. Гаранян [1] вирізняв здоровий та патологічний перфекціонізм за наступними критеріями: мотиваційний, когнітивний, афективний, поведінковий. А. Холмогорова, Н. Гаранян виділяють дві форми патологічного перфекціонізму – нарцисичний та obsесивно-компульсивний [4]. При нарцисичному перфекціонізмі домінує мотивація досягнення досконалості, отримання схвалення й захоплення на шкоду всім іншим мотивам. Являє собою ядро особистості, тому відмова від нього тотожна відмові від власного Я. Нарцисичний перфекціоніст перетворює досягнення і визнання в головний сенс

свого життя. Головна його ознака: відсутність інтересу до змісту діяльності, патологічна фіксація на її результатах і увазі зі сторони оточення. У мотиваційній сфері переважає один, надцінний мотив.

При обсессивно-компульсивному перфекціонізмі (більш простіша форма) ідеалізований образ Я менше витісняє всі інші мотиви й інтереси людини, ніж при нарцисичному. Такі люди зацікавлені не лише в результаті, а й в самій діяльності; акцент на досягненні пов'язаний з цінністю виконуваної роботи, а не лише з нав'язливою потребою викликати захоплення.

О. Кашина [4] на основі досліджень також розрізняє адаптивні та дезадаптивні форми перфекціонізму.

Як зазначає А. Золотарьова, загалом, «нормальний» перфекціонізм – це гармонійне прагнення особистості до досконалості, що не вступає в конфлікт з іншими мотивами людини, а «патологічний» – прагнення до досконалості будь-якими способами, в тому числі наносячи шкоду здоров'ю, психологічному благополуччю та іншим сферам життєдіяльності [3].

Т. Завада вважає, що перфекціонізм цілісне явище, в якому мають місце як «функціональні» аспекти (екстрапсихічний), так і «дисфункціональні» (інтрапсихічний), що відрізняються лише у площинах прояву, які не слід розмежовувати. Екстрапсихічний (або зовнішній) аспект відображає соціальне заохочення, визнання та пропогування досягнення надвисоких результатів діяльності. Він представляє зовнішній, позитивний аспект. Адже, перфекціонізм виступає просоціальною поведінкою. Соціальне оточення активно пропагує, стимулює і заохочує до досягнення досконалості. Людей, які досягли високих результатів діяльності ставлять у приклад іншим, ними захоплюються, такі особистості закладають еталони та ідеали, той рівень до якого необхідно прагнути іншим [2].

Інтрапсихічний (або внутрішньоособистісний) аспект представлений тими внутрішніми психологічними проблемами, які виникають у особистості при прагненні до досконалих результатів діяльності. Це постійні сумніви у правильності своїх дій, боязнь критики, неможливість отримувати задоволення від результатів діяльності, переживання безпомічності, непродуктивності, тривожності і т.д [2].

Таким чином, перфекціонізм поєднує у собі дві сторони, два аспекти, що можуть здійснювати як функціональний вплив на особистість, так і дисфункціональний, які є нероздільними та взаємопов'язаними між собою.

Література:

1. Гаранян Н.Г. Перфекционизм и враждебность как личностные факторы депрессивных и тревожных расстройств : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. псих. наук : спец. 19.00.04 / Н.Г. Гаранян – Москва, 2010. – 42 с.
2. Завада Т.Ю. Перфекціонізм як соціально-психологічна властивість особистості: позитивний та негативний аспект / Т.Ю. Завада // Наукові студії із соціальної та політичної психології : зб. статей / НАПН України, Ін-т соціальної та політичної психології. – К. : Міленіум, 2016. - Вип. 38(41).

3. Золотарева А.А. Диагностика индивидуальных различий перфекционизма личности : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология. История психологии» / А.А. Золотарева. – Москва, 2012. – 25 с.

4. Кашина О.П. Проблема перфекционизма и нарциссизма в современном обществе / О.П. Кашина // Вестник Нижегородского университета Н.И. Лобачевского. – 2010. – № 2(18). – С. 41-46.

5. Холмогорова А.Б. Нарциссизм, перфекционизм и депрессия / А.Б. Холмогорова, Н.Г. Гаранян // Московский психотерапевтический журнал. – 2004. – №4. – С. 18 – 35.

6. Adkins K. Perfectionism and suicidal preoccupation. Journal of Personality. 1996. V. 64. № 2. P. 536-546.

7. Namachek D. Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. Psychology. 1978. № 15. P. 27-33.

8. Parker W.D., Adkins K.K. Perfectionism and the gifted. Roeper Review. 1995. V.17. № 3. P.173-176.

9. Slaney R., Ashby J., Trippi J. Perfectionism: Its measurement and career relevance. Journal of Career Assessment. 1995. V. 3. № 2. P. 279-297.

УДК 159.942+364-787.522]:378.011.3-052

*Березовська Лариса Іванівна,
Котубей Тетяна Петрівна,
Мукачівський державний університет,
м. Мукачево, Україна*

МЕТОДИКИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ТА АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Спрямованість є важливою характеристикою особистості, що проявляється в стійкій спрямованості думок, почуттів, бажань, психологічних стосунків і вчинків і є наслідком домінування провідних мотивів та ціннісних орієнтацій, а протиріччя виступають джерелами як позитивних, так і негативних варіантів професійного розвитку особистості.

У вивченні спрямованості особистості у психології склалися різні наукові школи і напрямки: теорія установки (Д.Н. Узнадзе), відносин особистості (В.Н. Мясіщев, Б.Ф. Ломов), теорія значущості (Н.Ф. Добринін), потреб і мотивів (С.Л. Рубінштейн, А.Н. Леонтьєв, Л.І. Божович). У психологічній літературі розглядаються різні типи спрямованості особистості, зокрема: особистісна, колективістська, ділова (Б. Басс, М. Кучер, В. Смекал), гуманістична, егоїстична, депресивна (Д.І. Фельдштейн, І.Д. Єгоричева). Однією із найбільш представлених та досліджених є професійна спрямованість особистості (Є.А. Клімов, Н.В. Кузьміна та ін.). Водночас, окремими вітчизняними науковцями (О.Н. Доценко, І.А. Курапова, Н.Ю. Спірідонова) доводиться роль емоційної спрямованості особистості, що виступає одним із

внутрішніх індикаторів формування успішного професійного шляху на різних етапах професійної діяльності та у процесі здобуття професійної освіти.

Б.І. Додонов до емоційної спрямованості він відносив такі емоції, які у свідомості людей формують цінні переживання. Запропонував розрізняти такі типи емоційної спрямованості: альтруїстична, комунікативна, глорична, практична, пугнічна, романтична, пізнавальна, естетична, гедоністична та акізитивна.

Зі вступом до вищого навчального закладу юнаки і дівчата потрапляють у нові, незвичні для них умови, що неминуче спричиняє ламання динамічного стереотипу і пов'язаних з ним емоційних переживань. Вирішення питання адаптації студентів до навчання у ВНЗ хвилює цілу низку вітчизняних науковців. Так, зокрема проблеми соціально-психологічної адаптації студентів до навчання у ВНЗ досліджували Т.Алексеева, О.Венгер, В.Гамов, О.Гречишкіна, Н.Дятленко, Г.Левківська, Є.Резнікова, О.Солодухова, Ф.Хайруллін, А.Фурман та ін.; педагогічні аспекти адаптації студентів В.Штифурак, В.Сорочинської та ін.; труднощі початкового етапу навчання і чинники, що впливають на процес адаптації А.Андреева, Ю.Бохонкова, С.Гапонова, В.Острова, О.Прудська. Ціла низка вчених (М.Вієвська, Л.Красовська, О.Стягунова, Н.Дятленко, О.Маріна, Л.Гармаш, Н.Коцур, Т.Буяльська, М.Прищак та ін.) роблять акцент на важливості адаптації першокурсників до навчання, адже саме вони відчувають різку зміну багатьох аспектів свого життя і вважають, що успішність перебігу процесу адаптації є запорукою успішного подальшого функціонування у певній структурі у певному соціумі.

Емоційну спрямованість та адаптацію у студентів доцільно досліджувати за такими емпіричними методиками як: методика вивчення загальної емоційної спрямованості особистості Б.І. Додонова, анкета «Задоволеність умовами навчання у ВНЗ»; методика дослідження адаптованості студентів у ВУЗі (Т.Д. Дубовицька, А.В. Крилова); методика діагностики міжособистісних відносин Т. Лірі та опитувальник рівня реактивної та особистісної тривожності Спілбергера-Ханіна.

Методика Б.І. Додонова дозволяє виміряти загальну емоційну спрямованість особистості. А також такі типи емоційної спрямованості як: альтруїстичну, комунікативну, глоричну, праксичну, пугністичну, романтичну, гностичну, естетичну, гедоністичну, акізитивну. За методикою дослідження адаптованості студентів у ВУЗі (Т.Д.Дубовицька, А.В. Крилова) визначають адаптованість до навчальної групи та навчальної діяльності. Анкета «Задоволеність умовами навчання у ВНЗ» дозволяє дослідити причини, що вплинули на вибір ВНЗ, особливості ставлення до організації навчального процесу у ВНЗ; питання про відповідність обраної спеціальності очікуванням студентів; морально-психологічний клімат в академічній групі; труднощі навчання; допомогу, що надає куратор. За методикою для оцінки рівня реактивної та особистісної тривожності Ч.Д.Спілбергера та Ю.Л.Ханіна визначається рівень прояву тривожності у студентів у процесі адаптації. Методика діагностики міжособистісних відносин Т. Лірі дозволяє вивчити

стиль та структуру міжособистісних відносин та їх особливостей, соціальних орієнтацій, а також вивчити уяву досліджуваного про себе, «своє ідеальне Я», відношення до самого себе. Визначити наступні типи ставлення до оточуючих: авторитарний, егоїстичний, агресивний, підозрілий, підлеглий, залежний, доброзичливий, альтруїстичний.

Таким чином, методика вивчення загальної емоційної спрямованості особистості Б.І. Додонова, анкета «Задоволеність умовами навчання у ВНЗ»; методика дослідження адаптованості студентів у ВУЗі (Т.Д. Дубовицька, А.В. Крилова); методика діагностики міжособистісних відносин Т. Лірі та опитувальник Спілбергера-Ханіна є валідними, надійними та широко вживаними і тому дозволяють дослідити емоційну спрямованість та адаптацію студента до вищого навчального закладу.

Література:

1. Березовська Л.І. Дослідження емоційної спрямованості працівників освітніх організацій з проявами емоційного вигорання. / Л.І. Березовська // Science and Education a New Dimension/ pedagogy avd Psychology, II (17), Issue: 35, 2014. – С. 103 – 106.

2. Казміренко В.П. Програма дослідження психолого-соціальних чинників адаптації молодшої людини до навчання у ВНЗ та майбутньої професії / В.П. Казміренко // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. - №6. – С. 76-78.

3. Немов Р.С. Психологія: уч. для студ. выс. пед. уч. завед.: В 3 кн. / Р.С. Немов. – М.: Просвещение, 1995. – Кн. 1. – 576 с.

4. Пашукова Т.І. Практикум із загальної психології / Т.І. Пашукова, А.І. Допіра, Г.В. Дьяконов / за ред. Т.І. Пашукової. – 2-ге вид., стер. – К. : Т-во «Знання», КОО, 2006. – 203 с.

5. Толков О.С. Психологічні аспекти емоційної спрямованості студентів ВНЗ / О.С. Толков. // Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України Проблеми сучасної психології. 2014. Випуск 26 – С. 526-535.

6. Фурман А.В. Психодіагностика особистісної адаптивності / А.В. Фурман // Наукове видання. – Тернопіль: Економічна думка, 2000. – 197 с.

УДК 373.3.015.31:159.952.13

*Брижак Надія Юріївна,
Тисяччин Іванна Михайлівна
Мукачівський державний університет,
м. Мукачево, Україна*

ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ В УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Сьогодні з-поміж важливих завдань, що постають перед системою освіти, особливої актуальності набуває проблема розумового виховання молодшого

школяра. Одним із центральних питань розумового виховання є розвиток пізнавальної активності.

Спрямованість Нової української школи ґрунтується на принципі дитиноцентризму і спрямована на нові підходи до навчання, конструктивних змін набуває і сама методика освітнього процесу, в основі якої передбачено принцип діяльнісного та проблемно-пошукового навчання, яка забезпечить якісно новий рівень загальноосвітньої підготовки учнів.

Проблема розвитку пізнавальної активності є актуальною, а тому не дивно, що була в полі зору багатьох науковців, які вивчали різні її аспекти. Досліджували це питання спеціалісти в галузі психології та педагогіки: В. Сухомлинський, Л. Аристова, Т. Шамова, Г. Щукіна, В. Лозова, Ш. Амонашвілі та інші. У сучасних дослідженнях О. Савченко, В. Киричука, С. Огірка, Н. Пастернак, А. Каніщенко та інших науковців теж висвітлюється проблема розвитку пізнавальної активності учнів. Окремі вчені розвиток пізнавальної активності вбачали в «проблемності навчання», а тому вивчали це питання, зокрема такі вчені: Н. Дайрі, О. Матюшкін, М. Махмутов та інші. А питання використання гри в навчальному процесі досліджували наступні науковці: Я. Коменський, А. Макаренко, Ж-Ж. Руссо, Ж. Піаже, К. Ушинський, О. Запорожець, Л. Виготський, О. Леонтьєв, П. Гальперін та інші.

У науковій літературі поняття «пізнавальна активність» розуміється як властивість особистості, що формується протягом її життя в суспільстві у процесі цілеспрямованого навчання і виховання. Перш ніж визначити сутність поняття «пізнавальна активність», розглянемо поняття, тісно з ним пов'язане – «активність». Активний – лат. *activus* – діяльний, енергійний. Активність – посилена діяльність, діяльнісний стан [1].

В.Лозова стверджує, що пізнавальна активність – це риса особистості, яка виявляється у її ставленні до пізнавальної діяльності, спрямованої на засвоєння індивідом соціального досвіду, накопичених людством знань і способів діяльності, а також знаходить вияв у якості пізнавальної діяльності [2, с.25].

Незважаючи на чисельні дослідження, присвячені проблемі розвитку та формуванню пізнавальної активності, у педагогіці немає єдиного визначення цього поняття. Означена категорія розглядається в психолого-педагогічній літературі, як «стан готовності до пізнавальної діяльності» (М.Лісіна, Н.Половнікова), як «якість діяльності» (Т.Шамова), як «процес діяльності перетворення» (Л.Аристова), як «енергійна мислиннева діяльність» (М.Данилов, І.Литвиненко), як «властивість або якість особистості» (Г.Щукіна) та як «риса особистості» (Л.Лозова). Всі ці визначення поняття активності одностайні у тому, що активність – це певна особливість людини, яка проявляється у пізнавальній діяльності [2, с.22].

Пізнавальна активність є основою практично будь-якої діяльності, в тому числі, й навчальної. Для вчителя не є секретом, що низький її рівень стає на перешкоді ефективної організації освітнього процесу, зокрема, і в початковій школі. Як показує практика, знання, отримані в готовому вигляді, як правило, викликають труднощі учнів у їх застосуванні при поясненні спостережуваних явищ і вирішення конкретних завдань. У такому випадку можна говорити про

формалізм у навчанні, у засвоєнні знань, свідченням якого є відрив завчених учнями теоретичних положень від уміння застосувати їх на практиці.

Пізнавальна активність сприяє інтелектуальному розвитку дитини, що передбачає не тільки потребу у вирішенні завдань пізнавального характеру, але й необхідність практичного застосування отриманих знань. Пізнавальна активність не дозволяє молодшому школяреві «топтатися» на місці, бути залежним, чекати, поки хтось допоможе, покаже, вирішить за нього. Вона «штовхає» дитину до певних самостійних дій: запитати, відшукати певну інформацію, прочитати, написати, зробити. Недарма активні школярі відзначаються і більшою самостійністю як у розв'язанні навчальних завдань, так і у життєвих ситуаціях. Успішність молодшого школяра у його навчальній діяльності також багато в чому залежить від рівня пізнавальної активності. Адже учні, які мають достатньо високий рівень розвитку пізнавальної активності, прагнуть до знань, і, як правило, гарно навчаються.

Відомо, що навчання – це процес активної взаємодії вчителя і учня, а найголовнішим завданням педагога на кожному уроці є активізація пізнавальної діяльності. Тому щоразу, обдумуючи урок, учитель має спочатку розв'язати принципове завдання, як найдоцільніше організувати передачу нового матеріалу - повідомлення, евристична бесіда, відкриття, роздум, розв'язання проблеми, самостійна робота тощо. Необхідно перетворити кожний урок на урок спілкування, мислення, де істина постає як суперечка про істину, як діалог. Доцільно застосовувати такі форми і методи навчання, які б активізували пізнавальну діяльність учнів і створювали умови для розвитку їхніх індивідуальних здібностей ігрові тренінги, ігри, КВК, олімпіади, брейн-ринги тощо. Елементи змагання, що містяться в іграх, сприяють розвитку здібностей, творчої активності, залучають учнів до нестандартного мислення. Розв'язуючи ребуси, кросворди, учні поступово починають складати власні головоломки, що, безумовно, сприяє розвитку пам'яті, уваги, кмітливості.

Отже, успіх навчання ґрунтується, перш за все, на зацікавленості учнів змістом навчального матеріалу та процесом навчання. Тому рушійною силою процесу навчання є пізнавальний інтерес, який спонукає учнів до діяльної активності.

Література:

1. Ожегов С.И. Словарь русского языка / Под ред. чл.-кор. АН СССР А.Ю.Шведовой. – 20-е изд., стереотип. – М.: Русский язык, 1988. – 750 с.
2. Лозова В.І. Ціннісний підхід до формування пізнавальної активності школярів / В.І.Лозова. – Харків: «ОВС», 2000. – 175 с.

ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Майбутні психологи-практики ще в період навчання у вищому навчальному закладі повинні займатися формуванням своєї професійної майстерності та здійснювати роботу щодо самовдосконалення.

Актуальність нашого дослідження визначається ставленням фахівця-професіонала до його майбутньої діяльності з позиції психологічної готовності, з одного боку, і малою ефективністю його підготовки в системі вищої професійної освіти, з іншого.

Основними характеристиками психологічної готовності особистості до діяльності є: психологічні властивості особистості, її психічні особливості і моральні якості, що є основою установки майбутнього фахівця на усвідомлення функцій психологічної праці, професійної позиції, оптимальних способів діяльності, співвіднесення своїх здібностей з можливостями. Зауважено, що зміст психологічної готовності складають інтегральні характеристики особистості, що включають в себе інтелектуальні, емоційні і вольові властивості, професійно-моральні переконання, потреби, звички, знання, вміння і навички, здібності, а також співвідношення об'єктивних та суб'єктивних факторів формування високого рівня психологічної готовності [1].

У процесі магістерської підготовки майбутнього викладача до професійної діяльності його професійне становлення якомога повніше має співпадати з логікою його суб'єктного розвитку й базуватися на систематичному використанні педагогічних задач у навчальному процесі.

Підготовка магістра як майбутнього викладача до професійної діяльності є складним процесом, який став об'єктом багатьох наукових досліджень у філософії, психології, педагогіці. Потрібно відзначити фундаментальні дослідження Н. Кузьміної, О. Щербакова, присвячені проблемам підготовки майбутнього викладача до професійної діяльності. Питання загальнопедагогічної підготовки знайшли висвітлення у працях сучасних педагогів: О. Абдуліної, Ю. Карпова, Н. Тализіної, а також психологів С. Максименко та ін. Особливості професійної підготовки викладача початкової школи розкриті у дослідженнях А. Алексюка, І. Зязюна та ін. Однак педагогічна підготовка потребує подальшого детального обґрунтування і аналізу, оскільки окремі її аспекти залишаються недостатньо вивченими. Теоретичні засади дослідження становлять наукові доробки щодо структури педагогічної діяльності та специфіки професійної праці викладача (О. Абдулліна, О. Виговська, Ю. Карпов та ін.).

Результати наукових досліджень, що присвячені загальним питанням готовності особистості до професійної діяльності (Б. Теплов, В. Ягупов). Професійна підготовка майбутнього фахівця у вищій школі здійснюється під час вивчення дисциплін професійної та практичної підготовки, а також під час проходження асистентської практики. Практика студентів у цілісному навчально-виховному процесі спрямована на оволодіння різноманітними видами професійної діяльності, отримання особистого досвіду роботи у різних професійних ролях та самовдосконалення у професійній майстерності.

У започаткованому дослідженні розглянуто фахову готовність магістрантів до педагогічної діяльності як цілісне стійке утворення, що є передумовою організації ефективного процесу викладання вузівських дисциплін і результатом професійно-педагогічної підготовки магістранта. Провідна роль у формуванні особистісно-професійної якості, що розглядається в дослідженні, належить вищій школі.

Структуру професійної готовності студентів-магістрів до педагогічної діяльності відбиває взаємодія таких її компонентів, як мотиваційний, змістово-процесуальний та рефлексивний. Вивчаючи проблеми формування професійної готовності магістрантів, науковці віддають перевагу системно-структурному підходу, за яким система формування професійної готовності є складовою частиною дидактичної системи вищого навчального закладу. Схематично змістовно-процесуальний компонент може бути розділено на чотири блоки-підсистеми за фаховими знаннями і навичками, важливими для майбутніх викладачів ВНЗ [3].

Усі блоки знань та умінь викладача ВНЗ нерозривно пов'язані між собою і складають основу його професійної діяльності. До рефлексивного компонента готовності майбутнього викладача ВНЗ віднесено комплекс умінь і навичок, спрямованих на самовдосконалення та забезпечення творчого характеру процесу викладання фахових дисциплін. Науковці психолого-педагогічного напрямку тлумачать термін "рефлексія" як осмислення індивідом соціальних реалій у процесі соціалізації та на основі життєвого досвіду, а також механізму самопізнання внутрішніх станів.

Література:

1. Барбіна Є.С. Педагогічна майстерність у системі професійної підготовки учителя-вихователя-викладача // Матеріали Всеукр. науково-практичн. конф. – К.: НПУ, 2005. – С. 22-27.
2. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-метод. Посібник / І.Д. Бех. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
3. Педагогічна майстерність: Хрестоматія: Навчальний посібник / Упоряд.: І.А. Зязюн, Н.Г. Базидевич, Т.Г. Дмитренко та ін.; За ред. І.А. Зязюна. – К.: Вищ. шк., 2006. – 606 с.

АДАПТАЦІЯ ПЕРШОКЛАСНИКІВ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МАТЕМАТИКИ

Перехід із дошкільного навчального закладу до початкової школи – важливий момент у житті кожної дитини. Поява декількох учителів із різним стилем викладання, збільшення обсягу й розмаїтість навчального матеріалу, більш високі вимоги до інтелектуального та особистісного розвитку стають для них очевидним показником дорослішання. Крім того, деякі діти сприймають своє нове становище як можливість заново почати шкільне життя та зарекомендувати себе з кращого боку. У першокласника, з одного боку, дуже сильне бажання до самоствердження, самостійності та незалежності, а з іншого боку їм необхідно отримати перший досвід взаємодії за нових навчальних обставин. То ж зрозуміло, що цей перехід пов'язаний зі зростанням навантаження на психіку учня.

Адаптація дитини до навчання в школі відбувається не одразу. Це досить довгий процес, пов'язаний зі значними проблемами як об'єктивного, так і суб'єктивного характеру, який потребує кропіткої, злагодженої роботи педагогів та психологів.

Проблема адаптації особистості в процесі шкільного навчання висвітлена у працях сучасних закордонних та українських вчених. Зокрема проблеми вступу дитини до навчального закладу та підліткової дезадаптації розглянуті в працях Х. М. Алієва, І. С. Булах, Л. В. Дзюбко, Г. Ф. Кумаріна, Н. Ю. Максимова, К. Л. Мілютіна, Г. О. Хомич. Проблеми адаптації до навчання в основній школі присвячені дослідження О. А. Дзюбенко, Е. Г. Коблик, А. О. Татьянчикова та інших [2,с.10].

Для розв'язання проблеми в навчально-виховному процесі, особливо в період адаптації молодших школярів до нових умов навчання вчителям необхідно: урахувати індивідуальні та психологічні особливості 6-7 річних школярів; постійно спиратися на їх попередні знання, уміння та навички, на основі чого забезпечити їх удосконалення та осмислення вже на новому, вищому рівні; забезпечити систему оптимальних вимог до знань і поведінки учнів; постійно аналізувати причини неуспішності учнів протягом адаптаційного періоду та запроваджувати способи щодо їх подолання[4,с.7].

У пояснювальній записці діючої навчальної програми з математики зазначено, що «математичні знання і вміння в шкільній освіті розглядаються не стільки як самоціль, а як засіб розвитку особистості школяра». Понятійний апарат, обчислювальні алгоритми, графічні вміння і навички, що мають бути сформовані під час вивчення курсу математики, є підґрунтям для успішного вивчення в майбутньому алгебри, геометрії. Місце математики в системі шкільної освіти визначається її роллю в інтелектуальному, соціальному і моральному розвитку особистості, розумінні будови й використанні сучасної

техніки, розвитку економіки, інформаційно-комунікаційних технологій, сприймання наукової картини світу і сучасного світогляду. Математика є опорним предметом при вивченні суміжних дисциплін, тому без належної математичної підготовки неможлива повноцінна освіта сучасної людини. Протягом уроку необхідно пропонувати учням цікаві доступні завдання й домагатись їх чіткого виконання, систематично перевіряти письмові роботи учнів і виконувати роботу над помилками. Для розвитку смислової пам'яті, поряд із механічною, необхідно забезпечувати систематичне повторення матеріалу та проводити актуалізацію опорних знань.

Вирішальне значення для системи шкільної освіти має формувальний вплив предмета математики на особистість школяра. Йдеться, насамперед, про розвиток мислення й логічного мислення зокрема, просторових уявлень і уяви, алгоритмічної та інформаційної культури, творчості, уваги, пам'яті, позитивних властивостей особистості та рис характеру, емоційно-вольової сфери. Тому проблема адаптації дитини на етапі переходу з дошкільної у початкову ланки саме під час вивчення математики набуває особливої актуальності.

Використання на уроках математики в достатній мірі завдань для усного виконання сприятиме поповненню словникового запасу і формування культури мовлення, розвиватиме дослівне запам'ятовування і відтворення навчального матеріалу. Завдяки виконанню завдань на самостійне складання задач можливим є розвиток творчого ставлення учнів до вивчення математики, а також більш осмисленого усвідомлення ними значення математичних знань для повсякденного життя та розвитку різних сфер діяльності людини.

Отже, успіхів у створенні сприятливих умов для успішної адаптації першокласників до вивчення математики можна досягти лише при злагодженій роботі вчителя початкових класів.

Література

1. Вікова та педагогічна психологія : [навч. посібн.] / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. 4-те вид., і доп. – К. : Каравела, 2014. – 400 с.
2. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія : [навч. посібн.] / Т. В. Дуткевич. – К. : Центр учбової літератури, 2012. – 424 с.
3. Єресько О. В. Про організацію навчально-виховного процесу загальноосвітніх навчальних закладів і вивчення базових дисциплін в основній школі / О. В. Єресько // Математика в школах України. – 2013. – № 19–21. – С. 2–13.
4. Лук'янова С. М. Шкільні підручники і реалізація наступності під час навчання розв'язуванню текстових задач арифметичними способами / С. М. Лук'янова // Проблеми сучасного підручника. – Вип. 6. – Київ : Пед. думка, 2006. – С. 111–117.

РОЗВИТОК ПРОДУКТИВНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МАТИМАТИКИ

Розвиток творчої особистості дитини починається з перших днів її життя. Але саме в період молодшого шкільного віку закладаються основи її подальшого розумового розвитку. Формування особистості, характеру, психічних процесів, зокрема різних типів мислення.

Основні структури мислення формуються до 10-12 років і їхнє пізніше формування стає менш ефективним. Отже, роботу з розвитку творчих та пізнавальних здібностей варто починати якомога раніше.

Нами було з'ясовано, що існує розроблена програма та п'ять навчальних посібників з розвитку продуктивного мислення учнів початкової школи (Серія «Планета Міркувань», частини 1-4) та методичний посібник для вчителя (Гісь О., К.: інститут сучасного підручника, 2008—2009.) та посібник «В Країні Міркувань» (Гісь О., Яцків О., Л.: Світ. 2004.). Програма і посібники отримали гриф Міністерства освіти та науки України.

Ми визначили, що в процесі розв'язування математичних задач виробляються вміння логічно і чітко мислити, усвідомлено та продуктивно застосовувати здобуті знання. Проте не завжди це досягається за рахунок великої кількості розв'язаних задач. Творча робота над уже розв'язаною задачею чи деяке ускладнення в ній логічних зв'язків може принести для розвитку дитину значну користь.

Вже з першого класу починається здійснювати процес формування продуктивного мислення дітей залежить який залежить від педагога, від того як він організовує навчання, які методи і засоби використовує при цьому, які завдання пропонує учням і від того, чи сам вчитель є творчою особистістю. Потрібно прагнути до того, щоб діти навчилися спостерігати, порівнювати, виявляти зв'язок між поняттями, міркувати, фантазувати, розуміти закономірності, розв'язувати проблемні ситуації. А досягнути цього можна лише засобами, які активізують творчі здібності. Такими засобами є інтерактивні методи навчання, які мають багато переваг:

- у роботі задіяні всі діти класу;
- учні вчаться працювати у групі (команді);
- формується доброзичливе ставлення до опонента;
- кожна дитина має можливість пропонувати свою думку;
- створюється «ситуація успіху»;
- за короткий час опановується багато матеріалу;
- формуються навички толерантного спілкування, вміння аргументувати свою точку зору, знаходити альтернативне рішення проблеми.

Для того, щоб розвинути творчу особистість, педагогу необхідно розв'язати цілу низку завдань:

- виробляти навички ефективного спілкування;
- виробляти вміння творчо працювати, вирішувати різноманітні проблеми;
- сформувати бачення самого себе у взаємозалежності з іншими;
- формувати в учнів розвинуте критичне мислення, здатність виробляти власну точку зору та поважати точку зору інших.

Ми з'ясували, що більшість учителів та педагогів дотримуються твердження, що розвивати продуктивне мислення у молодших школярів потрібно за допомогою творчих задач, логічних задач, завдання для розвитку продуктивного мислення, загадки, різні завдання та дидактичні ігри.

Література:

1. Розвиток продуктивного мислення молодших школярів[текст] : творчі задачі: 3-4 класи / Т. Парасюк// Початкова освіта.- 2017 .- №9. – С. 38-40
2. Збірник логічних задач для 1-4 класу. С. 1-114
3. Двадцять завдань для розвитку мислення (за змістовими лініями програми з математики) /Математика. Логічні задачі та способи їх розв'язування. 1-4 класи //С.120-127
4. Вчимо школярів продуктивно мислити [текст]/ Початкова освіта.-2011 №15.- С. 4-5
5. Теоретичні засади дивергентного мислення [текст]/ Початкова освіта.- 2011 №15.- С. 6-7

УДК :373.3.

*Ліба Оксана Миколаївна
Мельник Юлія Володимирівна
Мукачівський державний університет
м. Мукачево, Україна*

ФОРМУВАННЯ САМОКОНТРОЛЮ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МАТЕМАТИКИ

Затримку психічного розвитку можуть спричинити різноманітні чинники. Час виникнення, глибина, особливості прояву цього відхилення у психічному розвитку дитини різні. Діти із затримкою психічного розвитку виявляються не готові до навчання в школі. У них не сформована особистісна та інтелектуальна готовність до шкільного навчання, відзначається недолік знань і уявлень про навколишній світ, а також недосконалість навчальних навичок для засвоєння програмного шкільного матеріалу. Такі діти не можуть без спеціальної допомоги оволодіти рахунком, читанням і письмом. Також їм важко систематично дотримуватися прийняті в школі норми і правила поведінки. Учні молодших класів із затримкою психічного розвитку швидко втомлюються, особливо при інтенсивній інтелектуальній навантаженні. Суб'єктивні труднощі в засвоєнні навчального матеріалу можуть призвести до відмови виконувати

завдання вчителя як у класі, так і вдома. Розвиваючи дитину із ЗПР, доцільно скористатися рекомендаціями Сак Т.В., Марчук Т.Ф., Прохоренко Л.І.

Виконання різноманітних завдань на уроках математики повинні бути організовані так, щоб учень, зробивши помилку, сам знайшов її, сам або спираючись на додаткову інформацію виправив її, і приступив до наступного етапу лише після засвоєння попередніх дій, виконавши таким чином завдання правильно. Це передбачає сформованість навички самоконтролю.

На жаль, проблема розвитку самоконтролю у дітей із ЗПР початкової школи залишається невирішеною, практично не використовуються можливості формування в учнів навичок самоконтролю. Через це учні не вміють самостійно визначати помилки в своїй роботі і виправляти їх на основі складання власних дій за конкретним чи узагальненим зразком. В той час, як вміння порівняти власну роботу із зразком, зробити необхідні висновки (визначити помилку чи впевнитися в правильності завдання) – важливий елемент самоконтролю.

У завданнях, спрямованих на засвоєння способів самоконтролю, пропонується використання способів, які складають основу різноманітних видів перевірки, які використовуються під час розв'язування математичних задач:

- щоб робота вчителя, яка направлена на розвиток навичок самоконтролю в учнів із ЗПР, була ефективнішою, слід наголошувати дітям на необхідності самоконтролю і пояснювати їм, що робити в тих випадках, коли відповідь не задовольняє умові задачі;

- під час вивчення математики можна використовувати різноманітні прийоми формування самоконтролю (перевірка за зразком, повторна перевірка задачі, розв'язування оберненої задачі, моделювання, кодування відповіді задачі, тощо);

- вчитель повинен систематично вивчати і аналізувати помилки учнів, звертати увагу на знаходження причин виникнення помилок, пояснювати як можна попередити їх появу;

- етап самоконтролю з конкретними предметами повинен перейти в етап самоконтролю з малюнками, схемами, кресленнями тощо, при цьому вчитель повинен спрямовувати розуміння дітей із ЗПР на відповідність між математичними записами, зразками математичних виразів і їх ілюстраціями в підручнику, зошиті, дидактичному матеріалі.

Навчання самоконтролю під час виконання математичних задач дозволяє вправляти дітей, що розв'язання математичних задач не закінчується знаходженням лише відповіді, ця робота передбачає перевірку розв'язання за умовою, перевірку виконаного за зразком, взаємоперевірку. Одним із засобів навчання самоконтролю є інструкція вчителя про послідовність проведення самоконтролю при виконанні задач, рекомендується навіть використовувати картонки, на яких зазначено послідовність виконання дій самоконтролю. Перевірка результатів арифметичних обчислень виконується повторним обчисленням (по можливості, іншим способом) за допомогою прикидки очікуваного результату, оберненою дією, що є цілком надійною. Важливим для формування самоконтролю є навчання учнів способам перевірки розв'язування текстових математичних задач і вмінню застосовувати їх для доказу

правильності відповіді (ефективним засобом є розв'язування обернених задач). Дуже важливим засобом навчання самоконтролю молодшого школяра із ЗПР є проведення колективних перевірок під контролем педагога, оскільки в першу чергу учня потрібно навчити знаходити помилки в іншого учні (контроль), а з часом учень почне переносити отримані вміння на власну діяльність (самоконтроль). Продуктивним засобом формування самоконтролю є математичні диктанти, які проводяться за певною методикою (доцільно використовувати 4-5 завдань, що дає можливість самостійної оцінки диктантів дітьми); оцінка за роботу дорівнює числу правильно виконаних завдань. Під час формування обчислювальних навичок можна використовувати прикладиланцюжки як вправу для розвитку самоконтролю (відповіді до них вчитель записує на дошці у прямому чи зворотному порядку), що покращують відповідальність учнів під час виконання завдань, привчають працювати без помилок, а під час виявлення – тут же їх виправляти.

Отже, формування самоконтролю – процес неперервний. Він відбувається під керівництвом вчителя на всіх стадіях процесу навчання, і розпочинається цей процес ще у молодших класах.

Література:

1. Прохоренко Л. І. Формування самоконтролю на уроках математики у молодших школярів із ЗПР / Прохоренко Л. І. // Науково-методичний посібник. – 2011. – 38-49 ст.
2. Король Я. А. Формування практичних умінь і навичок на уроках математики. 1-4 класи / Я. А. Король. – Тернопіль : Навчальна книга-Богдан, 2009. – 136 с.

УДК: 373.3.

*Ліба Оксана Миколаївна
Сухарь Анастасія Олександрівна
Мукачівський державний університет
м. Мукачево, Україна*

РОЗВИВАЛЬНИЙ КОМПОНЕНТ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

Головне завдання початкового курсу математики – навчити учнів логічно мислити, аргументувати свої твердження, доводити, тобто розвивати в молодших школярів різні складники математичної предметної компетентності. Учні повинні не просто засвоїти певну кількість математичних знань, а й навчитися на метематичному змісті аналізувати, порівнювати, узагальнювати, знаходити причинно- наслідкові зв'язки. Тому на уроках математики доцільно використовувати такі методи і прийоми, які передбачають самостійну пошукову роботу. Одним із найважливіших засобів, які сприяють вирішенню цього завдання – є технологія проблемного навчання. Ця технологія повинна

забезпечити виконання цього завдання за допомогою реалізації трьох функцій: освітньої, розвивальної і виховної.

Розвивальний компонент технології проблемного навчання визначає розвиток загальних і спеціальних здібностей особистості, її психічних процесів.

Значний внесок у вивчення особливостей розвивального компонента освітніх технологій зробили Н. Менчинська, Г. Костюк, Л. Занков, Д. Ельконін, В. Давидов. Вони зазначили, що розвивальний складник освітньої технології – це насамперед навчання із застосуванням проблемних завдань, оскільки у процесі такого навчання головну роль відіграють проблемно – пошукові методи; проблемний виклад матеріалу, евристичні бесіди, дослідницькі роботи, навчальні дискусії.

Суть технології проблемного навчання математики полягає у створення на уроці проблемних ситуацій, сприйняття, усвідомлені та їх розв'язанні у процесі спільної діяльності вчителя й учнів; у такій організації діяльності учнів, у процесі якої вони самі «відкривають» нові математичні істини. Основний зміст навчання математики за такої організації навчання слід спрямовувати на формування у школярів науково – теоретичного стилю математичних міркувань, здатності застосовувати логічне мислення, знаходити різні способи розв'язання задач, нерівностей, аналізувати послідовність виконання арифметичних дій, обґрунтовувати висновки, відповідаючи на такі запитання: «Як довести?», «Чому саме так, а не інакше?» тощо.

Проблемне навчання розглядається як технологія розвиваючої освіти, спрямована на активне одержання учнями знань, формування прийомів дослідницької пізнавальної діяльності, залучення до наукового пошуку, творчості, виховання соціально значимих рис особистості. Проблемне навчання засноване на конструюванні творчих навчальних завдань, що стимулюють навчальний процес і підвищують загальну активність учнів. Воно формує пізнавальну спрямованість особистості, сприяє виробленню психологічної установки на подолання пізнавальних труднощів. І. Лернер і М. Скаткін, відомі дидакти й ініціатори впровадження технологій проблемного навчання у школах колишнього Радянського Союзу, розглядали проблемне навчання як таке, в ході якого учні систематично включаються у процес пошуку доказового рішення нових для них проблем, завдяки чому вони навчаються самостійно здобувати активною пошуковою діяльністю учнів. Проблемне навчання виражається в системі проблемних ситуацій, задач, завдань, які необхідно вирішити учням.

Розвивальний компонент технології проблемного навчання математики в початкових класах сприяє розвитку дослідницьких і творчих здібностей молодших школярів, їхнього критичного мислення, комунікативних умінь і навичок аналізу й рефлексії. Введення елементів проблемності в навчальний.

Література:

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології.- К.: Академвидав, 2004. 352 с.

2. Савченко О. Я. Сучасний урок у початкових класах. - К.: Магістр-5, 2007.-255 с. Двадцять завдань для розвитку мислення (за змістовими лініями програми з математики) /Математика. Логічні задачі та способи їх розв'язування. 1-4 класи //С.120-127

3. Технологія проблемного навчання [текст]/ Початкова школа.-2012 №6.- С. 44-45

УДК 159.955:16:373.3

*Ліба Оксана Миколаївна
Яцишин Галина-Катруся Ярославівна
Мукачівський державний університет
м. Мукачево, Україна*

РОЗВИТОК ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У сучасному суспільстві дедалі більшого значення набуває вміння отримувати та використовувати інформацію. Сучасні трансформаційні процеси, розвиток інформаційних технологій та соціально-комунікативних систем вимагають від освітньої сфери пильного ставлення до проблеми формування творчих здібностей та навичок учнів. Адже відсутність творчого мислення, організація навчального процесу лише на підґрунті безпосереднього, примітивного засвоєння навчального матеріалу, спрямованого на розвиток репродуктивного мислення, гальмує мисленнєву діяльність особистості, негативно впливає на розкриття природніх здібностей, інтелектуального і творчого потенціалу.

Курс «Логіка» входить до варіативної складової типових навчальних планів. Серед його основних завдань – розвиток у юного покоління мисленнєвих операцій, а також уміння висловлювати свою думку чітко і переконливо, абстрагуватися від конкретного змісту і зосередитись на структурі власної думки. Вивчення курсу доцільно розпочинати з –го класу. Уроки логіки мають стати для учня засобом пізнання об'єктивного світу. Вивчення нового матеріалу та розв'язування різних завдань на цих уроках можливе тільки через конструктивну взаємодію між педагогом і дітьми.

Уроки логіки сприяють розвитку логічного мислення. Роль математики в розвитку логічного мислення винятково велика тому, що вона є однією із теоретичних наук шкільної освіти. У ній високий рівень абстракції і у ній найбільш природним способом викладу знань є спосіб переходу від абстрактного до конкретного. Це означає, що перед методикою навчання математики постають нові задачі, пов'язані з розвитком логічного мислення. Перші математичні знання засвоюються дитиною у певній, придатній до її розуміння системі, у якій окремі положення логічно пов'язані та впливають одне з одного.

Особливістю логічних умінь є те, що учень повинен не тільки аналізувати, синтезувати, порівнювати, абстрагувати, узагальнювати, але і мислити, робити висновки, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між

фактами, процесами, явищами, погоджуючи їх із законами логіки. Тому процес формування логічних умінь передбачає виконання певних послідовних етапів. Це зв'язано як з рівнем загальної підготовки дітей, складністю навчального матеріалу, так і з особливостями мислення дітей відповідної вікової групи.

З метою розвитку логічного мислення учня, вчителю необхідно на кожний урок підбирати пізнавальні завдання. Це дасть можливість сформулювати і розвинути всю різноманітність інтелектуальної і творчої діяльності учнів і забезпечити перехід від репродуктивних, формально-логічних дій до творчих.

Основна робота для розвитку логічного мислення повинна здійснюватися одночасно із роботою над задачею. Нестандартні логічні задачі – прекрасний інструмент для такого розвитку. Нестандартні задачі формують у школярів високу математичну активність, якості, притаманні творчої особистості: гнучкість, оригінальність, глибину, цілеспрямованість, критичність мислення.

Систематичне використання на уроках математики і позаурочних заняттях спеціальних задач і завдань, спрямованих на розвиток логічного мислення, розширює математичний кругозір молодших школярів і дозволяє більш упевнено орієнтуватися в найпростіших закономірностях життя, а також активніше використовувати математичні знання в повсякденному житті.

Отже, врахування особливостей мислення учнів є важливою передумовою успішної організації навчального процесу на всіх етапах шкільного навчання, зокрема в роботі з молодшими школярами. Адже від того наскільки оптимально розвивається їхнє мислення, у звичайній мірі залежить наступний розвиток школяра. Саме так формується образне мислення, творча уява, розвиток інтелекту та логічне мислення молодших школярів.

Література:

1. Шостак, Л. Формування умінь розв'язувати сюжетні задачі як логічний складник математичної компетентності / Л. Шостак // Початкова школа. – 2015. – №9. – С.27-32.

2. Митник О. Логіка як навчальний предмет освітнього проекту "Перспективна освіта"/ Олександр Митник // Початкова школа. -2005. -№ 7. - С. 57-59.

3. Митник О.Логіка. Програма курсу для 2-4 класів загальноосвітньої школи/ О. Митник // Відкритий урок: розробки, технології, досвід. -2006. -№ 1-2. - С. 30-36.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Проблема соціальної адаптації студентів є однією з важливих проблем у психології. Вивчення соціально-психологічних чинників адаптації особистості в умовах навчання висуває перед науковцями досить складну проблему використання загальної теорії адаптації особистості. Навчання у вищому закладі освіти для сучасної молоді людини є одним з найважливіших періодів її життєдіяльності, особистісного зростання та становлення як фахівця. Саме у студентському віці розкриваються потенційні можливості особистості, вдосконалюється інтелект, формуються нові соціальні настанови, ціннісні орієнтації, професійні наміри, розвиваються професійні здібності. Соціальна адаптація студентів у вищому навчальному закладі залежить від індивідуально-психологічних особливостей, особистісних, ділових і поведінкових якостей, ціннісних орієнтацій, стану здоров'я, соціального оточення, статусу сім'ї тощо. Від успішності соціальної адаптації студента залежить подальше особистісне та професійне зростання молоді людини [4].

Проблема адаптації студентів першого курсу до середовища вищого навчального закладу широко обговорюється в системі вищої освіти, адже від успішності цього процесу багато в чому залежить подальша професійна кар'єра і особистісний розвиток майбутнього фахівця. Поняття адаптації можна розглядати як процес пристосування індивіда до нових умов, входження до нового соціального середовища, засвоєння норм такого середовища та вироблення нової моделі поведінки. Здатність активного пристосування особистості до умов середовища як фізичного, так і соціального, визначається як адаптивність – не адаптивність та відображає відповідність між метою та результатами яких досягнуто у процесі виконання певного виду діяльності[2].

Адаптаційний процес потребує педагогічного забезпечення, а саме, визначення соціально-педагогічних умов, які забезпечують ефективність процесу адаптації студентів-першокурсників у структурі педагогічної освіти: наявність сприятливого педагогічного середовища; реалізація різних напрямів соціально-виховної роботи з студентами; впровадження відповідних організаційно-педагогічних умов [3].

Із вступом до вищого навчального закладу різко змінюються об'єктивні чинники впливу на особистість: змінюється оточення і спілкування; у багатьох немає можливості щоденно спілкуватися з батьками, рідними; інші побутові умови (мешкання в гуртожитку, харчування тощо). Все це породжує складності, веде до руйнування уже сформованих стереотипів, нерідко негативно впливає на самопочуття молоді людини. Студенти-першокурсники

мають пристосуватися до умов життя і діяльності згідно з новими соціальними функціями і особливостями роботи вищого навчального закладу. У процесі адаптації їм необхідно подолати низку суб'єктивних (викликані індивідуальними особливостями анатомо-фізіологічного, психічного і соціального розвитку) та об'єктивних (визначаються середовищем, обставинами, особливостями діяльності конкретного вищого навчального закладу) труднощів [1].

Адаптація кожного студента до вищого навчального закладу, до навчально-професійної діяльності, професійне його зростання як фахівця відбувається в студентській групі, значення якої важко переоцінити. Навчання в університеті – це досить складний і багатогранний процес в житті кожного студента, до якого входить активне пристосування до нових умов життя, включення в новий вид діяльності, пристосування до нового соціального середовища. Тому важливим аспектом адаптації вважається прийняття індивідом нової соціальної ролі а допомогти йому в цьому може колектив студентської академічно групи [5].

Можна дійти висновку що процес адаптації студента-першокурсника до умов навчання у вищому навчальному закладі – це прийняття норм нового соціального середовища, внутрішнє та зовнішнє ставлення до цих норм та включення до системи міжособистісних стосунків у групі. Тому, процес адаптації студентів у вищому навчальному закладі можна розглядати як комплексну проблему, адже їм доводиться пристосовуватись до зміни відпочинку і праці, до нової системи навчання та входження в новий колектив.

Література:

1. Бохонкова Ю. О. Соціально-психологічна адаптація першокурсників до умов вищих навчальних закладів: монографія / Ю. О. Бохонкова; Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля. - Луганськ, 2011. – 199 с.
2. Буяльська Т. Б. Теоретичні та практичні аспекти роботи кураторів з адаптації студентів першого курсу в умовах вищого навчального закладу / Т. Б. Буяльська, М. Д. Прищак / Вісник Вінницького політехнічного інституту. — 2008. — № 5. — 232 с.
3. Левківська Г. П. Адаптація першокурсників в умовах вищого закладу освіти: Навч. посібник / Г. П. Левківська, В. Є. Сорочинська, В. С. Штифурак. – К. : Либідь, 2001. – 128 с.
4. Ляхова І. А. Використання системного аналізу процесу адаптації студентів-першокурсників / І. А. Ляхова / Рідна школа. – 2001. – № 1. – 184 с.
5. Мороз О. Г. Педагогіка і психологія вищої школи / О. Г. Мороз, О. С. Падалка, В. І. Юрченко. – Київ: НПУ, 2003. – 267 с.

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ АДАПТАЦІЇ ПЕРШОКУРСНИКІВ

Вступаючи до вищого навчального закладу, студенти стикаються з рядом проблем, що пов'язані з недостатньою психологічною готовністю до навчання у вищому освітньому закладі, з руйнуванням роками вироблених установок, навичок, звичок, ціннісних орієнтацій вихованців середньої школи і виробничих колективів, втрати роками закріплених взаємин з колективом та формуванням нових навичок, а також з невмінням здійснювати психологічну саморегуляцію власної діяльності та поведінки. Зі вступом до ВНЗ юнаки і дівчата потрапляють у нові, незвичні для них умови, що неминуче спричиняє злам динамічного стереотипу і пов'язаних з ним емоційних переживань.

У дослідження проблеми адаптації вагомий внесок зробили ряд зарубіжних та вітчизняних вчених, серед яких В. П. Казміренко, В. І. Медведєва, Г. М. Шевандрін та інші.

Розгляд і вивчення проблеми психологічної адаптації студента-першокурсника до умов навчання у ВНЗ передбачає насамперед конкретизацію самого поняття адаптації. Як правило, проблема адаптації порушується стосовно нових, незнайомих для індивіда ситуацій, які мають для нього істотне чи навіть життєво важливе значення. Це означає, що неадаптованість може з високою ймовірністю призводити до психічного неблагополуччя індивіда, стану дистресу, серйозної загрози для його життєвих інтересів. Неадаптованість проявляється в неадекватному розумінні ситуації, у способі дій, який підвищує несприятливість та загрозливість ситуації.

Найбільш загальне розуміння психологічної адаптації до нових незвичних умов передбачає формування психологічних механізмів, завдяки яким особа забезпечує свою безпеку і адекватну орієнтацію в новій ситуації. При успішній адаптації особистість отримує можливість максимально успішної самореалізації без надмірних зусиль [3].

Соціальна адаптація студентів поділяється на професійну адаптацію – пристосування до характеру, змісту, умовам і організації навчального процесу, формування навичок самостійності в навчальній і науковій роботі та соціально-психологічну адаптацію – пристосування особистості до групи, взаємовідносин в ній, формування власного стилю поведінки [6].

Психологічний аспект адаптації першокурсників складається із руйнації вироблених роками установок, навичок, звичок, ціннісних орієнтацій вихованців середньої школи і виробничих колективів, втрати роками закріплених взаємин з колективом. Зі вступом до ВНЗ дівчата і хлопці потрапляють у нові, незвичні для них умови, що неминуче спричиняють зміни динамічного стереотипу і пов'язаних з ними емоційних переживань [1].

Нерідко соціально-психологічна дезадаптація породжує втрату сформованих позитивних установок і відносин студента-першокурсника.

Важким наслідком дезадаптації є стан напруженості, зниження активності у навчанні, зниження інтересу до громадської роботи, погіршення поведінки, невдачі на першій сесії, а в ряді випадків – втрата віри у свої можливості, розчарування у життєвих планах [4].

Розрізняють три форми адаптації студентів-першокурсників до умов ВНЗ:

1. Формальна адаптація – стосується пізнавально-інформаційного пристосування студентів до нового оточення, до структури вищої школи, до вимог і своїх зобов'язань;

2. Суспільна адаптація – це процес внутрішньої інтеграції груп студентів-першокурсників і інтеграція цих груп зі студентським оточенням в цілому;

3. Дидактична адаптація – стосується підготовки студентів до нових форм і методів навчальної роботи у вищій школі [6].

За результатами досліджень найбільш типовими симптомами дезадаптаційної поведінки першокурсника виявилися:

1. Підвищена тривожність. Аналіз виникнення та динаміки переживання тривоги дає багато інформації про специфіку емоційного стану першокурсника. Причинами переживання на початку навчання є, по-перше, перехід у незнайому структуру з незрозумілими соціальними вимогами. Відсутність ясності, визначеності – це саме по собі є серйозним фактором зростання тривожності (а в осіб з постійно підвищеною тривожністю це може викликати стрес і навіть невроз). По-друге, у першокурсника відбувається напружена боротьба за вступ до навчального закладу, щотакож позначається на його емоційному стані [2].

2. Дефіцит міжособистісних контактів. Аморфність соціальних орієнтацій призводить до того, що першокурсник не має чіткого уявлення про регламентацію стосунків як з товаришами у групі, так і з викладачами та адміністрацією факультету.

3. Закритість. Виникає як механізм захисту від стресогенних факторів. За своєю дією цей адаптаційний механізм є скоріше деструктивним, ніж конструктивним: усвідомленню соціальних орієнтацій та встановленню дружніх і ділових контактів заважає інформаційний дефіцит. Закритість як механізм захисту лише посилює цей дефіцит, призводячи до майже цілковитої пасивності першокурсника у процесі інформаційного обміну. Якщо такий стан речей залишиться незмінним, то це цілком може призвести до кризи особистості [5].

4. Домінування інтелектуальної сфери над емоційною. Домінування інтелекту у психіці сучасної людини є загальною бідом нашої цивілізації. У науковому середовищі стихійно відбувається селекція людей з непомірно розвиненим інтелектом за рахунок інших функцій психіки. Людина добровільно перетворює себе в інструмент обробки інформації та вирішення ситуативних завдань. У результаті такого однобічного розвитку у людини створюється "психічна псевдоцілісність", ілюзія інтегрованості психіки. Людині здається, що вона себе цілком і повністю усвідомлює та контролює. Як результат – сильні внутрішні конфлікти та надзвичайно сильні негативні проєкції на оточуючих людей.

Отже, питання нервово-психічної адаптації першокурсників є надзвичайно важливим і актуальним, адже нерідко соціально-психологічна дезадаптація породжує втрату сформованих позитивних установок і відносин студента-першокурсника. Важким наслідком дезадаптації є стан напруженості і фрустрації, зниження активності студентів у навчанні, втрата інтересу до громадської роботи, погіршення поведінки, невдачі на першій сесії, а в ряді випадків – втрата віри у свої можливості, розчарування у життєвих планах. Усе це призводить до психічного перевантаження, яке власне і знижує адаптаційні можливості і, як наслідок, сприяє порушенню психічного здоров'я особистості.

Перший рік навчання є дуже важливим тому, що в цей час у студента відбувається багато емоційно-особистісних і когнітивних змін – нерідко кількість цих змін перевищує ту, яка припадає на весь період навчання у ВНЗ. Вони обумовлені ситуацією нових і незвичних вимог для студента.

Основними симптомами психологічної дезадаптації першокурсників вважають підвищену тривожність, дефіцит міжособистісних контактів, закритість та домінування інтелектуальної сфери над емоційною.

Література:

1. Агаджанян Н.А. Адаптация и резервы организма. / Н.А. Агаджанян; М.: ФиС, 1983. – 175 с.
2. Калитеевская Е. Адаптация и развитие: выбор психотерапевтической стратегии // Психологический журнал / Е. Калитеевская и др.; 1995. – № 1. – С. 27 - 33.
3. Краткий психологический словарь / Под ред. Петровского А.В., Ярошевского М.Г. – М.: Политиздат, 1984. – 431 с.
4. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи: Навчальний посібник. / А.І. Кузьмінський. – К.: Знання, 2005. – 486 с.
5. Моисеева О.Ю. Психодиагностика индивидуальных особенностей личности. Часть 2. Психодиагностика характера: Учебно-методическое пособие. / О.Ю. Моисеева. – Владивосток: Мор. гос. ун-т, 2007. – 253 с.
6. Педагогика и психология высшей школы. Учебное пособие для вузов / Отв. ред. С. И. Самыгин. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 544 с.

*Моргун Алла Владимировна,
Прокопович Лидия Сигизмундовна
Мукачевский государственный университет,
г. Мукачево, Украина*

ПСИХОЛОГИЯ ЧИТАТЕЛЯ И КНИГИ В АСПЕКТЕ РЕЦЕПТИВНОЙ ЭСТЕТИКИ

Современную социокультурную реальность чаще всего связывают с массмедиа-технологиями, визуальными практиками, новыми способами коммуникации с помощью сети Internet. При этом тезис о смерти книги как особой социокультурной данности стал достаточно обыденным. Однако новая эпоха, создавая все новые и новые способы передачи информации, тем не менее, вынуждена, сохраняя ее буквенно-знаковую форму. Отдельные исследователи благодаря деятельности Internet глубоко уверены в возвращении эры Гуттенберга, а также процессу всеобщей текстуализации с помощью цифрового письма [М. Маклюэн, У. Эко, Д. Деннет, Л. Зими́на].

Исходя из сказанного, особый интерес вызывает фигура читателя, и интерес к ней в последние годы стремительно растет. Цифровое письмо превращает частное уединение рефлексивного чтения и письма в публичную сеть, где персональной символической структуре угрожает связь с текстуальностью всеобщего выражения. Область электронной письменности возвеличивает фигуру читателя, констатируя его притязания на авторство. Все это значительно поднимает актуальность изучения психологии текста, книги и ее реципиента (читателя).

На рубеже XIX - XX веков возникла библиопсихология (психология книги и читателя) как системный механизм зарождения массовой книжно-письменной культуры. Теория библиопсихологии формирует представления о библиотеке как об основном институте образования, о роли книги как инструменте воздействия, а также о практиках чтения как механизмах «перековки» сознания человека.

Новое направление в изучении текста ознаменовала собой рецептивная эстетика, частично унаследовав мировоззренческие позиции феноменологии, философии жизни, герменевтики, заложив основы современных теорий критики.

Рецептивная эстетика, или рецептивная теория, рассматривается как последнее течение герменевтики и, пожалуй, более всего близка к истинности интерпретации текстов. Ее теоретиками были Ханс Роберт Ясусс, Роман Ингарден и Вольфганг Изер. Рецептивная эстетика впервые обратилась не только к автору и его внутренним переживаниям, но и к читателю, поставив его в один ряд с создателем произведения. Сам текст в действительности является не более чем последовательностью "сигналов" читателю, приглашающих создать отрывок языка в поле смысла. В терминах рецептивной теории читатель "конкретизирует" литературное произведение. Процесс чтения, с точки зрения

рецептивной теории, всегда динамичен, это сложное движение и развертывание во времени.

Текст всегда являлся объектом пристального изучения специалистов различных научных областей знания. Определений текста существует множество, гораздо сложнее определить интерпретативную парадигму текста. Смысл текста, его восприятие - одна из важнейших проблем не только лингвистики и литературоведения, но и философии и журналистики. Возможно, теория рецептивной эстетики наиболее близка к расшифровке авторских интенций, заложенных в произведении любого характера, а также восприятия их читателем.

Восприятие текста – это, прежде всего, преодоление отчуждения. Понимание - процесс созидания языка и рождение нового смысла. Литературное произведение может иметь разный смысл для разных людей в разное время. Но речь идет скорее о знании произведения, чем о его интерпретации. Иногда совершенно случайно мы можем достичь правильной и единственно верной интерпретации, своеобразного озарения, но насколько данная интерпретация будет верна с авторской точки зрения, - вопрос открытый.

По сути, рецептивная эстетика изучает реакцию на восприятие литературных текстов читателями в разных исторических ситуациях, наряду с этим фиксируя перемены, которые претерпевает в читательском восприятии одно и то же литературное произведение. Поэтому рецептивная эстетика в основном опирается на исторические свидетельства, пытаясь обнаружить господствующие установки в сознании читателей прошлого, определявшие понимание ими литературных текстов.

Таким образом, рецептивная эстетика направлена на описание исторических условий, накладывающих отпечаток на восприятие литературы читателями той или иной эпохи. С точки зрения рецептивной эстетики литература становится инструментом для воссоздания прошлого, поэтому подобное исследование прежде всего нуждается в герменевтическом, социологическом и историческом методах. В конечном итоге рецептивная эстетика видит свою цель в том, чтобы реконструировать понимание текста в прошлом и тем самым заложить основы научной дисциплины, которую можно было бы назвать исторической семантикой литературы.

Литература:

1. Изер В. Рецептивная эстетика. Проблема переводимости: герменевтика и современное гуманитарное знание / Публикация И. Ильина. // Академические тетради. 1999. Выпуск 6. - С. 59—96.

2. История эстетики: Учебное пособие / Отв. ред. В. В. Прозерский, Н. В. Голик.— СПб.: Издательство Русской христианской гуманитарной академии, 2011.— 815 с.

3. Яусс Г. Р. История литературы как вызов теории литературы // Современная литературная теория. Антология / Сост. И. В. Кабанова. М., 2004. С. 196.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ІНТЕЛЕКТУ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Проблема інтелектуального розвитку учнів початкової ланки досліджується як психологами, так і педагогами. Нею займалися такі видатні вчені як Л. Виготський, Л. Занков, М. Монтесорі, Ж. Ж. Руссо, О. Савченко.

Інтелектуальний розвиток традиційно розглядався поряд з розумовим. Разом з тим, неправомірно зводити інтелект тільки до мислення. Однак слід зазначити, що мислительні здібності складають основу інтелекту, але невід'ємними елементами інтелекту є також увага, пам'ять, уява та інші види розумових здібностей [1, с. 48].

У педагогічному доробку класичної вітчизняної педагогіки маємо численні напрацювання стосовно означеної проблеми (К. Ушинський, О. Духнович, А. Макаренко, С. Русова, В. Сухомлинський).

Так Л. Божович розум розглядає, як вищу форму організації інтелекту, при якій мислительний процес сприяє формуванню теоретичних знань та творчого перетворення дійсності. Тобто, мислити розумно – означає мислити максимально логічно, проявляти раціональність, відмежовуватися від будь-яких проявів спонтанності, довільності, фантазії, інтуїтивних передбачень [2, с. 135].

Молодшими школярами вважають дітей віком від 6(7) до 10(11) років, які навчаються у 1-4 класах сучасної школи. Цей віковий період завершує етап дитинства. Психічний і особистісний розвиток дитини у молодшому шкільному віці зумовлюється особливістю соціальної ситуації розвитку – навчанням у початковій школі. На цьому віковому етапі провідною діяльністю стає навчання, основою якого є пізнавальний інтерес і нова соціальна позиція.

М. Заброцький розглядає цілісний розвиток інтелекту у молодшому шкільному віці відбувається за такими напрямками:

- засвоєння й активне використання мови як засобу мислення. Цей напрям пов'язаний із розвитком мовлення дітей, активним його використанням під час розв'язування різноманітних завдань. Важливо навчити їх роздумувати вголос, словесно відтворювати думки і виражати в словах та отриманий результат розв'язування задач і виконання вправ;

- поєднання і взаємозбагачення всіх видів мислення: наочно-дійового, наочно-образного, словесно-логічного. З цією метою дітям пропонують завдання, для розв'язування яких необхідні одночасно і практичні дії, і вміння оперувати образами, поняттями, висловлювати судження;

- виокремлення підготовчої та виконавчої фаз розв'язання завдання. На підготовчій фазі здійснюють аналіз його умов і виробляють план, на виконавчій реалізують його практично, при цьому обов'язкова перевірка отриманого результату [3, с. 65].

Рівень сформованості навчальних умінь в учнів значною мірою впливає на успіх навчальної діяльності учнів, їх інтелектуальний розвиток. Можна розглядати такі рівні навчальні уміння школярів:

- уміння читача (характеризується виразністю, інтонацією, темпом, врахуванням жанру тексту і залежить від уміння учня охопити зором текст, який він читає, слід домагатися, щоб учні усвідомлювали прочитаний текст);

- уміння слухати (передбачає вміння зосередитися на змісті розповіді, пояснення чи запитань учителя, відповідей на запитання учнів);

- уміння усно формулювати і викладати свої думки (йдеться про відповіді на запитання, переказування змісту прочитаного чи почутого, словесний опис картини, приладу, спостережуваного об'єкта, вміння поставити запитання до розповіді вчителя, прочитаного тексту та ін.);

- уміння писати (передбачає оволодіння технікою письма та писемною мовою і полягає в умінні правильно списувати з дошки, з книжки, описувати побачене, писати під диктовку, написати твір на задану або на вільну тему, реферат, законспектувати прочитане тощо);

- уміння працювати з книжкою (це передусім уміння підібрати необхідну літературу за бібліографією, визначити її загальний зміст, використовувати різні форми запису прочитаного, вміння користуватися довідковою літературою, словниками, періодикою);

- спеціальні уміння (охоплюють уміння читати ноти, технічні креслення, карти, обчислювальні вміння з математики, вміння слухати музику, уміння записувати числа, формули, нотні знаки, користуватися словником під час вивчення іноземних мов та ін.);

- уміння культури розумової праці (вміння дотримуватися раціонального режиму розумової праці, виконувати навчальні завдання акуратно, утримувати в належному порядку своє робоче місце, учень повинен уміти чергувати розумову працю з відпочинком або з іншим видом діяльності [4, с. 57].

Основними ознаками розвитку інтелекту молодшого школяра є якість знань, уміння застосовувати їх на практиці, орієнтування в матеріалі, самостійне набування знань, знаходження нових способів навчальної роботи, темп і легкість засвоєння нового матеріалу, міцність запам'ятовування, самостійне формулювання запитань, що логічно випливають з відомих у задачі співвідношень, знаходження можливих способів розв'язування нетипових завдань.

Література:

1. Маклаков А.Г. Общая психология: Учебник для вузов / А. Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2004. – 338 с.
2. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. / Л. И. Божович – М.: Наука, 1998. – 369 с.
3. Зброцький М.М. Основи вікової психології. / М. М. Зброцький – Тернопіль: Богдан, 2005. – 110 с

4. Ефимова Н.В. Диагностика и коррекция мотивации учения у дошкольников и младших школьников. / Н. В. Ефимова – М.: Педагогика, 2001. – 118 с.

УДК 159.942

*Мрака Наталія Миколаївна,
Мирошниченко Євгенія Михайлівна
Львівський державний університет внутрішніх
справ, м. Львів, Україна*

АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНА РОБОТА ЗІ СТУДЕНТАМИ З ВИСОКИМ РІВНЕМ ТРИВОЖНОСТІ

Тривожність – підвищена схильність людини переживати занепокоєння у будь-яких ситуаціях життя, у тому числі й тоді, коли причин для цього немає. Тривожна людина відрізняється від малотривожної тим, що в неї занадто часто виникають зв'язані з занепокоєнням емоційні переживання: острах, побоювання, страхи. Їй здається, що багато чого з того, що її оточує, несе в собі погрозу для її власного «Я». Поняття тривожності близьке до поняття *нейротизму*

(Г. Айзенк). Невротики схильні до депресивних станів навіть у звичайних ситуаціях життя.

Практично кожна людина переживає у своєму житті сильні стресові ситуації, які залишають у душі глибокі, а іноді й невиліковні рани. Особливо гостро це переживають діти і молодь. Негаразди в навчальному закладі, сварки з однолітками, проблеми у статевих стосунках, сімейні конфлікти, нестача любові, батьківська та педагогічна жорстокість або просто непослідовність у системі покарань та винагород, матеріальні труднощі – це далеко не повний перелік обставин, які травмують психіку молодої людини. Якщо це емоційно незахищений студент, то він на тлі пасивно-захисної реакції на них починає відставати в навчанні, постійно знаходиться в стані страху та тривоги, безвихіддя та апатії, знижується його загальна активність і погіршується здоров'я

Студентський вік, за визначенням Б.Ананьєва, є сенситивним періодом для розвитку основних соціогенних потенцій людини. Вища освіта спричиняє величезний вплив на психіку людини, розвиток її особистості, формує склад мислення, який характеризує професійну спрямованість особистості. Умови теоретичного й практичного навчання є своєрідним полігоном для тренування адекватних реакцій на різноманітні стимули соціального та фізичного середовища. Для успішного навчання у вищому навчальному закладі необхідний досить високий рівень загального інтелектуального розвитку, ерудованості, широти інтересів, рівня володіння певним колом логічних операцій тощо. При деякому зниженні цього рівня можлива компенсація за рахунок підвищеної мотивації або працездатності, наполегливості, ретельності і акуратності в навчальній діяльності.

Пітер Левін працюючи довгий час з травматичним досвідом багатьох людей, виявив, що тіло є джерелом свободи та перетворень. Кожне переживання живе в тілі за Пітером Левіним і тілесний досвід вважав індивідуальним ресурсом прихованих захисних можливостей. Дослідник пропонує усвідомлення відчуттів, що переживаються, якщо це тривога, то дозволити їй бути. Таким чином є доступ до тривожності і страхів і це дає можливість їх перетворити. Метод має назву – метод соматичного переживання і має такі техніки:

- контакт із відчуттями;
- сканування відчуттів і спостереження над ними;
- отримання імпульсів та реакцій в тілі, що спрямовані на вивільнення негативної енергії;
- призупинення тілесних імпульсів.

Ще один метод роботи із переживаннями страху та тривоги – «контейнерування» - створення меж, кордонів соматичних переживань.

Для того аби зменшити тиск тривоги чи страху необхідно навчитися:

- стежити за власним диханням і коли необхідно – свідомо посилювати діафрагмальне дихання;
- переносити увагу від думок і образів у тілесні відчуття та навчитися проводити енергії зверху донизу – в ноги і руки;
- розвивати міміку та навички відчувати, розуміти емоції через відчуття в м'язових м'язах.

Працюючи зі студентами, які перебувають у тривожному стані або у відчутті страху перед майбутнім, перед екзаменом, випуском, захистом дипломної роботи, варто зосереджувати увагу на тілесних вправах, які є техніками саморегуляції та заземлення.

Окрім тілесних вправ можна підключати і роботу з малюнком, що підсилить відчуття опори. Наприклад, можна запропонувати намалювати малюнок на тему: «Що дає мені відчуття опори» або «Дерево, яке наділяє Вас ресурсом» тощо.

Для арт-терапевтичної роботи підходить широкий спектр засобів. Слід враховувати те, що вибір того чи іншого матеріалу може бути пов'язаний з особливостями емоційного стану. На початкових етапах студенти зазвичай вибирають олівці та воскову крейду, на наступних - фарби, що надають їм великі можливості для вираження різноманітних переживань і роботи з власними почуттями. Пластилін, тісто, пісок, фольга до прикладу дає можливість завдяки пластиці відтворити стан тривоги чи конкретного страху.

Отже, завдяки арт-терапії вдається досягнути необхідний ступінь дистанційованості від занадто сильних або делікатних почуттів і необхідну ступінь екологічності під час роботи із матеріалами для подолання тривоги.

Література:

1. Копитін О.І. Арт-терапія в загальноосвітній школі. Методичний посібник. – Спб.: Академія постдипломної педагогічної освіти, 2005 – 136 с.
2. Копитін О.І. Основи арт-терапії. – Спб.: Гіппократ, 1999 – 360 с.
3. Копитін О.І. Теорія й практика арт-терапії. – Спб.: Пітер, 2002 – 327 с.

4. Лебедєва Л.Д. Практика арт-терапії. Підходи, діагностика, система занять. – Спб.:Річ, 2003 – 365 с.

УДК 159.9-051:331.54

*Щербан Тетяна Дмитрівна,
Шафранська Євгенія Василівна,
Мукачівський державний університет,
м. Мукачево, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ПСИХОЛОГА ДО МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Сьогодення ставить високі вимоги до підготовки психолога. Адже саме психолог допомагає людям справлятися зі складними життєвими ситуаціями та вдосконалюватися. Професія психолога відноситься до соціономічної, а це свідчить що спілкування яке супроводжує професійну діяльність є суттєво значимим. Діяльність всіх представників професій типу «людина – людина» характеризується неминучою конфліктністю. Значна частина студентів не повною мірою готова до прийняття рішень у складних проблемних ситуаціях. Причому підкреслимо, що психолог повинен сам вміти конструктивно вирішувати конфліктні ситуації, тільки після цього він зможе допомогти іншій особі у розв'язанні суперечок [6].

Результати вивчення психологічної літератури засвідчили, що проблеми готовності майбутнього психолога до роботи з конфліктними ситуаціями ще не набули свого остаточного вирішення. Проте певну теоретико-методологічну базу щодо вимог до професійної та особистісної підготовки фахівців-психологів розглянуто у роботах О. Бондаренко, Ж.Вірна, В. Панок, В. Татенко, Т. Титаренко, та ін.. Також доцільно відмітити, що дослідження готовності майбутніх психологів до роботи з конфліктами не було предметом спеціального дослідження. Отже актуальність проблеми зумовила мету дослідження – психологічні особливості вибору стратегії поведінки у конфліктній ситуації майбутніми психологами.

Психологічна характеристика конфліктної компетенції студентів повинна включати наступні психологічні функції: інформаційну (знання про конфлікт як явище, знання прояву власних індивідуальних якостей у конфлікті, вміння оцінити власні якості, готовність використання прийомів оптимізації, прояву потрібних для розв'язання конфлікту якостей, знання прийомів розв'язання конфлікту); контрольну (планування дії, передбачення вчинків і дій, їх оцінку, здатність припинити або загальмувати діяльність на будь – якому її етапі, здатність здійснити вибір стратегії чи модифікувати її) [1].

Нами проведено дослідження реагування студентів – психологів щодо конфліктної ситуації. Дослідженням було охоплено 52 студентів-психологів (26 студентів 2-го курсу, 26 студентів 4 курсу). Використано методика схильності особистості до конфліктної поведінки К. Томаса. За результатами проведеного дослідження можна зробити висновок, що вирішувати конфліктні ситуації

студенти намагаються різними шляхами, причому не завжди конструктивними. І тому їм потрібно покращити свої професійні навички — вміти застосовувати такий спосіб вирішення конфліктних ситуацій, який принесе позитивний результат для обох конфліктуючих сторін. Доведено, що студенти, в деякій мірі, вміють будувати оптимальну стратегію поведінки у конфлікті, але інколи не вміють адекватно діяти у проблемних ситуаціях. Це не відповідає вимогам підготовки сучасного спеціаліста який крім фахових знань та умінь повинен ефективно будувати свою взаємодію.

Здатність ефективно вирішувати конфліктні ситуації вкрай потрібна сучасному фахівцеві-психологу для реалізації професійної діяльності

Література:

1. Кокурн О. М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця: Монографія./ О. М. Кокурн / – К. : ДП "Інформ.-аналіт. агенство", 2012. – 200 с.
2. Кузнецов М. А. Взаємозв'язок психологічних особливостей переживання часу та особистісних характеристик у студентів / М. А. Кузнецов, А. В. Поденко, Т. К. Белоусова // Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Психологія. — Вип. 46. — Частина II. — Х.: ХНПУ, 2013. — С. 133-153.
3. Терлецька Л. Г. Вікова психологія і психодіагностика : Затв. МОН молодьспорту України як підр. для студ. ВНЗ / Л. Г. Терлецька. – К. : Слово, 2013. – 608 с.
4. Щербан Т. Д. Деякі проблеми професійної готовності/ Т. Д. Щербан, В. В. Гоблик// Особистість у соціальному, віковому та клінічному вимірі сучасного життя: збірник наукових статей. - Луцьк: Вежа-Друк, 2016. - С.22-27.
5. Хомуленко Б. В. Шляхи та засоби розвитку рольової структури особистості психолога. / Б. В. Хомуленко // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені ВО Сухомлинського. Сер.: Психологічні науки. — 2014. — №2. — Вип. 12. — С. 184- 190.

РОЗДІЛ II. ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ ФАХІВЦЯ В УМОВАХ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

УДК 159.9.072.43

*Алмаші Світлана Іванівна,
Тупиця Надія Іванівна
Мукачівський державний університет,
м. Мукачево, Україна*

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

У сучасному світі спостерігається дезінтеграція емоційного життя людини, зумовлена дією двох протилежних, але взаємопов'язаних тенденцій. З одного боку, під впливом зростання напруженості життя виявляється певна дезорганізація й невідповідність природних основ афективних процесів нормам

поведінки, з іншого - ігнорування, недооцінка важливості й дієвості емоційної сторони життя, відсутність належного рівня сформованості вищих (соціальних) емоцій. У результаті цього емоційна сфера стає найбільш уразливою в сучасній культурі, що особливо гостро виявляється в різноманітних стресових станах, «афектах неадекватності» та відповідних їм формах поведінки.

Усе зазначене стосується, перш за все, педагогічної діяльності, оскільки учитель є ключовою фігурою системи освіти, його особистість і поведінка здійснюють величезний виховний і психологічний вплив на особистість учня. Від психічного здоров'я педагога значною мірою залежить здоров'я підростаючого покоління, майбутнього України.

Особливістю педагогічної діяльності є висока емоційна напруженість. Численні емоціогенні фактори носять як об'єктивний, так і суб'єктивний характер. Ситуації емоційного перенавантаження, пов'язані з високим рівнем афективної напруженості, дезорганізують педагогічну діяльність, яка належить до складних, творчих видів діяльності. Повторювання ситуацій професійних стресів приводить до виснаження нервової системи педагогів, емоційних зривів, нервово-психічних захворювань. У зв'язку з цим, у своїй повсякденній праці педагог постійно стикається з необхідністю керування емоційними станами, що викликає проблему пошуку найбільш ефективних способів емоційної регуляції й саморегуляції вчителя в напружених ситуаціях професійної діяльності.

Різноманітні аспекти проблеми емоційної сфери неодноразово розглядалися багатьма спеціалістами при аналізі теоретико-методологічних основ сфери почуттів людини (В.К.Віллунас, О.М.Леонт'єв, С.Л.Рубінштейн та ін.), специфіки діяльності (О.В.Запорожець), спілкування (О.О.Бодальов, Б.Ф.Ломов), потребово-мотиваційної сфери (О.А.Асмолов, В.Г.Асєєв, Б.І.Додонов), процесів цілеутворення (Л.І.Божович, О.А.Конопкін), мислення (Л.С.Виготський) та інших аспектів психіки.

Аналізуючи питання емоційної регуляції, слід зазначити, що на підставі філософського, психологічного і педагогічного вивчення понять "емоції", "культура", ми визначили емоційну культуру вихователя як інтегративну якість, яка набула ціннісної спрямованості, системності, цілісності, здатності до самоуправління і саморегуляції. Вона дає змогу адекватно усвідомлювати власні переживання і переживання учнів, що функціонально забезпечує розвиток особистості педагога, адекватність його поведінки особистісним і професійним потребам, ефективність педагогічної діяльності.

Ми розглядаємо емоції як професійно значущу якість особистості педагога, яка є показником сформованості емоційної культури. Така якість є багатокомпонентною і охоплює знання, потреби, мотиви, почуття, вчинки, світоглядні позиції педагога. Специфіка педагогічної діяльності передбачає розвиток педагога не тільки як фахівця в галузі своєї діяльності, але і як особистості. На думку дослідників (В.Бойко, Л.Мітіна) розвиток особистості не можливий без самопізнання, з яким тісно пов'язані емоційні переживання: чим більше пізнання пов'язане із серцевиною "Я", самозміною, тим у більшій мірі в цьому задіяні емоції [2].

Варто зазначити, що емоційна культура майбутнього педагога ґрунтується на певних знаннях, зокрема провідну роль у рівні сформованості емоційної культури мають світоглядні позиції особистості. Адже, професійна підготовка педагогів передбачає мотиваційно-ціннісне ставлення до майбутньої діяльності, широкі світоглядні орієнтири, сформованість певних особистісних якостей, знань та умінь, необхідних для організації навчально-виховного процесу. Всі вище зазначені компоненти емоційної культури нерозривно пов'язані з поняттям "світосприйняття", яке визначає особливості розвитку перерахованих складових.

Проаналізувавши сучасні наукові підходи щодо професійних вимог до майбутнього педагога, можна зробити висновок, що серед зазначених знань, умінь, здібностей та якостей вагомим значенням набувають ті, які складають структурне утворення емоційної культури особистості, а саме: стресостійкість, емоційно-вольова регуляція; наполегливість, зібраність, витримка, почуття гумору, життєрадісність, емпатія; високий рівень внутрішньої культури, чуйність, доброзичливе ставлення до людей, оптимізм; психологічна компетентність, розвинені вольові риси, прагнення зрозуміти позицію іншого, толерантність, навички маніпулятивного спілкування, вміння запобігати конфліктам та розв'язувати їх, емоційна стриманість, вміння керувати своїми емоціями.

На підставі аналізу психолого-педагогічної літератури, ми вбачаємо потребу в необхідності проведення подальшого дослідження щодо особливостей розвитку емоційної сфери майбутніх педагогів на етапі здобуття професійної освіти.

Література:

1. Семиченко В.А. Психологія емоцій / В.А. Семиченко. - К. : Вища школа, 2004. – 335 с.
2. Докшина Н. Природа виникнення емоцій та почуттів / Н. Докшина, С. Кошель // Психолог. - 2006. - № 44. - С. 37-39.
3. Комісарова С.Д. Поняття про емоції, їх значення та особливості / С.Д. Комісарова // Психолог. – 2006. - № 25-28. – С. 32-38.

УДК 159.925.7

Бабій Микола Федорович
Східноєвропейський національний університет
М. Луцьк, Україна

МОДЕЛЮВАННЯ ЯК ЗАСІБ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Шкільна практика зорієнтована на навчання та формування у дітей наукового досвіду емпіричного змісту. Хибність такого підходу полягає у тому, що, активність школяра буде спрямована лише на життєве споглядання та запам'ятання відношень між елементами об'єктивної дійсності.

Більш конструктивний підхід у формуванні наукового досвіду розкритий у наукових працях С. Д. Максименка. Під його керівництвом був запропонований та апробований генетико-моделюючий метод [4;86]

Під моделлю варто розуміти таку уявну або матеріально реалізовану систему, яка відображає або відтворює момент (об'єкт) дослідження й здатна замінити його. Ця зміна приносить нову інформацію про цей об'єкт.

У психолого-педагогічній практиці існують два класи знаково-символічних засобів. Це - природні знаки і системи, які з них виходять. На основі цього розрізняють: 1) фонетичну мову; 2) довільні засоби як прямий переклад звукової мови; 3) довільні засоби для позначення термінів, які використовуються у науковому світі; 4) іконічні засоби, які використовуються для позначення явища шляхом відтворення окремих сторін у вигляді графічної схеми або малюнка.[3;46]

Для успішної реалізації моделювання у початкових класах варто враховувати наступні фактори:

Перший - наявний рівень розвитку інтелекту учнів початкових класів, а саме особливості його діяльності й прояву. Діти переступаючи приходять до школи з високим ступенем розвитку та активності наочно-образного мислення. Своєрідність його прояву полягає в тому, що дитина оперує образами. Вони мають форму життєвих понять, які в сумі складають її власний, егоцентричний світогляд.

Другий. У процесі навчання відбувається заміна, "витіснення" життєвого бачення на наукове. В ході цього процесу відбувається розвиток абстрактного мислення на базі наочного. Але тут постає питання: якого ж змісту буде цей інтелект - емпіричного чи теоретичного, бо від нього залежить практична спроможність засвоєних знань.[4;25]

Що стосується першого, то таким поняттям має виступати такий предмет, розкриття суті якого допоможе зрозуміти не тільки його і специфіку, а й побачити, відкрити його часткові прояви. Визначення генетичного поняття допоможе зробити глибокий аналіз конкретної шкільної науки.[2;153]

Засобом виразу результатів наукових пошуків, на нашу думку, повинна бути модель. Саме в ній мають відбиватися результати ти інтелектуальної праці. Специфіка наукової абстракції має враховувати і специфіку шкільного предмета вивчення: мови, математики, природознавства і т. д. Для філологічних дисциплін найкращою моделлю буде знакова. За її допомогою можна відтворити основу слова і ті морфологічні зміни, які особисто учень здійснить. Для природознавства в ньому аспекті найкраще підійде іконічна форма, в основі якої лежить довільний малюнок. Саме за допомогою образів найкраще передати відношення, що існують в оточуючій дійсності й від яких залежать зміни предметів та явищ. Вивчаючи й розкриваючи їх школяр зможе зрозуміти їх багатогранність та взаємозалежність у створенні об'єктивної реальності. Ці відкриття й будуть зафіксовані у вигляді сформованих теоретичних знань.

Література:

1. Давыдов В. В. Учебная деятельность и моделирование./ В.В. Давыдов, А.У. Варданян - Ереван: Луис, 1981.-220 с.
2. Максименко С. Д. Основи генетичної психології./ С.Д. Максименко. К. : НПЦ Перспектива, 1998. – 220 с.
3. Салмина Н. Г. Знак и символ в обучении./ Н.Г. Салмина.-М.: Изд-во Моск, ун-та, 1988. -288 с
4. Фридман Л. М. Наглядность и моделирование в обучении. / Л. М. Фридман. - М.: Знание, 1984.-80 с.

УДК 378.011.3-051

*Барчі Беата Василівна
Мукачівський державний університет
м. Мукачево, Україна*

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ВНЗ ЯК ДОМІНУЮЧА УМОВА СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

В останнє десятиліття зроблено низку кроків із змістовної модернізації освіти, щодо підвищення її якості, з інтеграції української професійної освіти в міжнародний освітній простір. Концепція модернізації освіти орієнтується на розвиток професійної компетентності фахівця, визначає необхідність переходу системи вищої професійної освіти на реалізацію випереджаючої професійної освіти, в основі якої лежить принцип розвитку студентів у процесі професійної підготовки, активізації їх творчого потенціалу, формування здатності до компетентної поведінки в умовах конкурентного середовища. Позитивним явищем інтеграційних процесів у сучасній вищій освіті є теоретичний і практичний інтерес науковців до проблеми професійної компетентності науково-педагогічного працівника – викладача ВНЗ, що зумовлено кардинальними змінами в концепції функціонування вищої освіти в сучасному суспільстві, яка висуває нові підвищені вимоги до його особистості, професійної культури та особистісних якостей; передбачає особистісну, професійну та психологічну види готовності до опанування сучасними інноваційними технологіями та здатність творчо їх впроваджувати у педагогічний процес.

Удосконалення педагогічної діяльності науково-педагогічного працівника щодо його спроможності забезпечувати молоді здатність до саморозвитку, гнучкості в самореалізації [1, с.27], вказує на те, педагог стає і організатором, і консультантом, і тьютером.

У психолого-педагогічній літературі проблема формування компетентності науково-педагогічного працівника досліджується в таких напрямках і аспектах, як: професійна компетентність педагога (Алексєєва Л.П., Баркасі В.В, Макарова Л.Н., Маркова, Хоружа Л.Л.); педагогічна компетентність (Адольф В.О., Кузьміна Н.В, Лук'янова М.І.); аутопсихологічна компетентність (Шиян О.М.);

управлінська компетентність керівників освітніх закладів (Атласова О.М., Семикін І.П., Сорочан Т.І., Третьяков П.І.) [2].

На сьогодні, у визначенні науковцями поняття «компетентність» щодо професійної діяльності педагога немає однозначності. Так, Дубасенюк О.А., розробляючи концептуальну модель професійно-виховної діяльності педагога, визначає його професійно-педагогічну компетентність як сукупність умінь та спроможність науково структурувати теоретичне і практичне знання і відносить до основних її елементів спеціальну, професійну, методичну, соціально-психологічну, диференціально-психологічну та аутопсихологічну види компетентності.

Хоружа Л.Л. розглядає професійну компетентність педагога як сукупність теоретичних знань, практичних умінь, досвіду та особистісних якостей, які забезпечують ефективність і результативність його педагогічної діяльності [3, с.18].

Професійна компетентність викладача характеризується високим рівнем професійної підготовленості до педагогічної діяльності та ефективної взаємодії з суб'єктами навчальної діяльності в навчальному процесі, а також поєднує елементи його професійної і загальної культури, педагогічного досвіду, збагаченого знаннями результатів наукових досліджень, помножених на професійно значимі якості, які проявляються в педагогічній позиції та діяльності.

Як результат наукових досліджень авторами були сформульовані загальні вимоги до професійної компетентності майбутнього науково-педагогічного працівника, що включають: 1) *високу професійну компетентність*, що передбачає глибокі знання і широку ерудицію в науково-предметній галузі, нестандартне творче мислення, володіння інноваційною стратегією і тактикою, методами вирішення творчих завдань та ін.; 2) *педагогічну компетентність*, яка включає знання основ педагогіки та психології, медико-біологічних і психофізіологічних аспектів інтелектуальної діяльності, володіння сучасними методами, засобами, методиками, технологіями та організаційними формами навчання та виховання, формування і розвитку особистості вихованця тощо; 3) *соціально-економічну компетентність*, яка передбачає знання глобальних, соціально-економічних і технологічних процесів розвитку цивілізації і функціонування сучасного суспільства, а також основ соціології, економіки та менеджменту і права; 4) *комунікативну компетентність*, яка включає розвинуту літературну усну і письмову мову, володіння іноземними мовами, сучасними технологіями, ефективними прийомами і методами міжособистісного спілкування тощо; 5) *високу професійну і загальну культуру*, яка передбачає науковий світогляд, стійку систему духовних, культурних, моральних та інших цінностей в їх національному і загальнолюдському вимірі [1, с. 41-42].

Професійно-педагогічна компетентність науково-педагогічного працівника – це інтегральна характеристика його внутрішньо інтелектуальної та емоційно-почуттєвої роботи, в процесі якої зовнішнє, проходячи через суб'єктність викладача та переломлюючись через життєвий і професійний досвід,

опрацьовується і засвоюється, породжуючи педагогічну культуру та формуючи індивідуальний стиль навчально-виховної роботи.

Ефективність підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності суттєво залежить від врахування таких аспектів, які безпосередньо стосуються індивідуально-психічних, інтелектуальних і особистісних якостей і рис (тип особистості, темперамент, інтелект, стиль поведінки та спілкування тощо) та компетентності науково-педагогічних працівників.

Література:

1. Алексеева Л. П., Шаблыгина Н.С. Интеграционные процессы в образовании и профессионализм преподавателей высшей школы // Содержание, формы и методы обучения в высшей школе: Аналитические обзоры по основным направлениям развития высшего образования. – М.: НИИВО, 2003. – Вып. 10. – 52 с.

2. Козаков В. А., Дзвінчук Д. І. Психолого-педагогічна підготовка фахівців у непедагогічних університетах: Монографія. – К.: ЗАТ «НІЧЛАВА», 2003. – 140 с.

3. Хоружа Л. Л. Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: Монографія. – К., 2003. – 351 с.

УДК 159.92:378.015.311

*Барчі Беата Василівна,
Лобас Ірина Григоріївна
Мукачівський державний університет
м. Мукачево, Україна*

ХАРАКТЕР ЯК ОСОБИСТІСНА ОСОБЛИВІСТЬ СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

В українському суспільстві відбуваються інтенсивні зміни в економічній, правовій, соціально-політичній та інших сферах, які обумовлюють потребу у формуванні нового типу особистості. Одним з першочергових державних завдань є формування висококваліфікованого робітника, професіонала своєї справи з високим рівнем культури.

Проблема професійної ідентичності майбутнього фахівця тісно пов'язана із такою особистісною особистістю, як характер.

Формування особистості майбутнього фахівця як творчої індивідуальності у процесі навчання відбувається тоді, коли освітній процес, що вибудовується на основі особистісно-орієнтованої професійної освіти, створює умови для творчого оволодіння цілісним досвідом професійної діяльності, а кожний майбутній фахівець у процесі навчання індивідуально, творчо поєднує основні складники минулого досвіду, привласнює культуру, творчий досвід професійної діяльності минулого.

Реальні досягнення людини залежать не від одних абстрактно узятих розумових можливостей, а від специфічного сполучення його особливостей і характерологічних властивостей [1].

Однак більшість індивідуальних проявів, що утворюють характер людини, є комплексним і практично не піддаються класифікації по окремих властивостях і станам (так, наприклад, злопам'ятність, підозрілість, щедрість і ін.).

У той же час окремі якості вольової (рішучість, самостійність і т.д.) і інтелектуальної (глибина розуму, критичність і т.д.) сфер можуть бути розглянуті як складові особливості характеру людини і використані для його аналізу.

Усі риси характеру мають між собою закономірну залежність. З усієї сукупності відносин особистості до навколишнього реальності варто виділити характероутворюючі форми відносин як вирішальне, першорядне і загальне життєве значення тих об'єктів, до яких відноситься людина [2].

Ці відносини одночасно виступають підставою класифікації найважливіших рис характеру. Характер людини виявляється в системі відносин [3]:

1. У відношенні до інших людей (при цьому можна виділити такі риси характеру, як товариськість - замкнутість, правдивість - облудність, тактовність - брутальність і т.д.)

2. У відношенні до справи (відповідальність - несумлінність, працьовитість - лінощі і т.д.).

3. У відношенні до себе (скромність - самозакоханість, самокритичність - самовпевненість і т.д.)

4. У відношенні до власності (щедрість - жадібність, ощадливість - марнотратність. акуратність - неохайність і т.д.). Слід зазначити визначену умовність даної класифікації і тісний взаємозв'язок, взаємопроникнення зазначених аспектів відносин.

5. Незважаючи на те, що зазначені відносини виступають найважливішими з погляду формування характеру, вони не одночасно і не відразу стають рисами характеру.

Існує відома послідовність у переході цих відносин у властивості характеру, і в цьому змісті не можна поставити в один ряд, допустимо, відношення до інших людей і відношення до власності, тому що сам зміст їхній виконує різну роль у реальному бутті людини. Визначальну роль у формуванні характеру грає відношення людини до суспільства, до людей.

Характер, незважаючи на свою багатогранність, лише одна зі сторін, але не вся особистість. Людина здатна піднятися над своїм характером, здатний змінити його, тому, року говорять про прогнозування поведінки, не забувають, що воно має визначену імовірність і не може бути абсолютним.

Основними показниками професійного становлення виявились особистісне значимі якості характеру, які відповідають тій чи іншій професії, професійній мотивації, адекватності самооцінки та рівня домагань особистості в ранній юності.

Поступово виникає професіоналізація, як процес розвитку особистості, результатом чого стає професійна майстерність, компетентність особистості.

В процесі професійного самовизначення особистості в ранній юності - відбувається зародження ефективності діяльності, вивчення та оволодіння тими навчальними дисциплінами, які необхідно для даного фаху.

Зміст характеру, як особистісної особистості становлення майбутнього фахівця, складає життєву спрямованість особистості (матеріальні і духовні потреби, інтереси, ідеали та соціальні установки) і проявляється у формі певних індивідуально-своєрідних відносин, які визначають вибірковість активності людини. Залежно від устрою життя, впливів і вимог навколишньої дійсності у змісті характеру на перший план може висуватися то один, то інший компонент. Так, у однієї людини на першому плані стоять матеріальні потреби, прагнення забезпечити особисте благополуччя, всі інші мотиви відсуваються на задній план; в іншого - домінують наукові інтереси, і він весь віддається пошукам істини. Спрямованість особистості визначається цілісною системою відносин і накладає відбиток на всю професійну діяльність фахівця.

Література:

1. Лозниця В.С. Психологія і педагогіка / В.С.Лозниця. К., 2000.
2. Намов Р.С. Психологія. Основи загальної психології: У 2т Р.С. Намов. – Т. I. – М., 1994.
3. Мерлін В. С. Психологія індивідуальності / С.В.Мерлін // Вибр. психол. праці. М. – 1996.

УДК 159.942:311.108

*Барчі Беата Василівна,
Порохнавець Юлія Едуардівна
Мукачівський державний університет
м. Мукачево, Україна*

ЕМОЦІЙНА КОМПЕТЕНЦІЯ ЯК КЛЮЧОВИЙ ЕЛЕМЕНТ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ФАХІВЦЯ

Інтенсивні економічні, політичні, соціальні й психологічні процеси на сучасному етапі розвитку України торкаються глибинних інтересів кожної людини. У мінливому і динамічному світі виникає гостра суперечність між, з одного боку, системою суспільних вимог до кваліфікації та якості підготовки майбутніх фахівців і з другого – можливостями особистості, яка щодня опиняється під впливом різних складних життєвих ситуацій. Одним із важливих чинників, що впливає на професійне становлення фахівців професій типу «людина – людина» є емоційна компетентність як якість, що характеризує реальну здатність якісно виконувати професійні дії, запобігаючи «професійному вигоранню». Саме це зумовлює актуальність даної теми. Представникам цього типу професій потрібно вміти налагоджувати контакти, підтримувати стосунки, активно взаємодіяти, досягати взаєморозуміння у

процесі виконання професійних функцій, аналізувати поведінку людей, розуміти їхній емоційний стан і потреби, надавати емоційну підтримку, знаходити індивідуальні підходи, зберігати рівновагу в конфліктних ситуаціях, тобто бути підготовленими до ефективної комунікації та емоційно розумної поведінки. Тому психограми більшості професій типу «людина – людина» містять такі професійно-важливі якості та властивості, як: емоційна стриманість, емоційна врівноваженість, емпатія, здібності управляти власними емоціями у спілкуванні та ін. [1, с. 72]. Дане питання розглядали такі науковці як В. Крутецький, О. Лазуренко та інші.

Високий рівень емоційної компетентності є передумовою успіху в професіях, пов'язаних із інтенсивною взаємодією з іншими людьми. Формування в студентській молоді вмінь керувати власними емоціями забезпечує підвищення ефективності навчально-виховного процесу [2, с. 53]. Окрім того, емоційно насичене ставлення до навчання є важливим чинником розвитку здібностей. Підвищення рівня емоційної компетентності майбутніх фахівців є важливим завданням сучасної професійної освіти, актуальним не тільки для професійного становлення, а й особистісного розвитку.

Незважаючи на наявність наукових праць, в яких досліджується емоційна сфера особистості, слід звернути увагу на брак досліджень емоційної компетентності фахівців професій типу «людина – людина» та психолого-педагогічних умов її формування в період оволодіння професією і, як наслідок, на відсутність послідовного, ретельного підходу до управління цим процесом.

Емоційна компетентність має тісний зв'язок як з когнітивними здібностями, так і з особистісними характеристиками. Категорія емоційна компетентність фахівця професій типу «людина – людина» розглядається як його усвідомлена готовність до реалізації емоційних компетенцій, необхідних для ефективного здійснення професійної діяльності та вирішення соціальних завдань. У свою чергу, емоційні компетенції – це здатність фахівців адекватно конкретній професійній ситуації застосовувати емоційний досвід, знання з галузі психології, цінності емоційно компетентної людини в їх органічній єдності. Емоційна компетентність особистості виявляється в стабільності поведінки: в умінні регулювати певною мірою свій настрій, зосереджуючись на позитивних аспектах життя; у комунікативній толерантності; у стійкості до різних емоціогенних впливів та труднощів, емоційному самоконтролі тощо.

Формування емоційної компетентності полягає в реалізації психолого-педагогічних умов, до яких віднесено: підвищення емоційної компетентності педагогічних працівників; психологізація навчально-виховного процесу; впровадження тренінгу емоційної компетентності для учнів і педагогічних працівників.

Професійне становлення особистості є складним процесом взаємодії інтелектуального й емоційного розвитку. У психологічній науці ведуться пошуки здібностей, які, на відміну від традиційного загального інтелекту, пов'язані з соціально-емоційною сферою психіки людини. Важливу роль у цьому процесі відіграють емоції та вміння ними керувати. Саме емоції надають суб'єктивного забарвлення тому, що відбувається навколо нас і в нас самих [3,

с. 34]. В межах концепції особистісно-орієнтованого підходу до виховання людини, формування ціннісної свідомості та на її основі – ставлення до об'єктів і явищ навколишньої дійсності одержує суспільну і особистісну значущість.

Література:

1. Копець Л. В. Психологія особистості : Навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.]. – [2-ге вид.]. – К. : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2008. – 458 с.
2. Лазуренко О. До питання щодо розвитку поняття «емоційна компетентність» у психології/ О. Лазуренко /Науковий огляд. – К., 2015. - №1 (11). – 139 с.
3. Мистецтво розвитку особистості: монографія / за ред., передмова та післямова Н. Г. Нічкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – 224 с.

УДК 159.952.13:378.011.3-052

*Барчі Беата Василівна,
Турянця Олександра Василівна
Мукачівський державний університет
м. Мукачево, Україна*

ФОРМУВАННЯ МОТИВІВ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ВНЗ

Останнім часом спостерігаються негативні тенденції в сфері освіти, у тому числі й вузівської, пов'язані як зі зниженням широкої соціальної мотивації навчання, соціальної цінності освіти, так і з феноменом девальвації дорослості, що відображає втрату цінності дорослості, а отже, відповідальності, зрілості, селфменеджменту й самоорганізації. Така зміна культурного фону істотно модифікує регулятивну роль тих психологічних умов навчання, що розглядаються як значущі у забезпеченні навчальної успішності. Регуляція ефективності навчання забезпечується як інтелектом, психофізіологічними властивостями індивіда, так і когнітивними стилями, мотивацією, які мають високу варіативність і є сенситивними до конкретних культурно-історичних умов проходження навчальної діяльності.

Формування випускника ВНЗ як професіонала, тобто людини, здатної успішно вирішувати різні задачі у своїй сфері, актуальна завжди. Завдання вищої освіти – не тільки озброїти знаннями випускника, а й виховати людину, яка володіє способами розв'язання різних проблем у межах професії.

На жаль, сучасна середня школа поки що формує об'єктивну позицію учня («того, кого вчать»), а система освіти у вищому навчальному закладі потребує студентів з суб'єктивною позицією («того, хто вчиться»). Суб'єктивна позиція студента пов'язана з високою позитивною мотивацією до навчання.

Пізнавальна діяльність людини є провідною сферою її життєдіяльності. Звідси формується пізнавальний мотив – головний чинник успішності

пізнавальної діяльності Є.П. Ільїн трактує мотив як складне психологічне утворення, що спонукає до свідомих дій та вчинків [2].

Визначальним компонентом організації навчальної діяльності є мотивація. Будь-яка діяльність людини завжди спричинена потребою. Саме потреба штовхає особистість на пошук предмету чи предметів, які можуть задовольнити потребу. Проблема мотивації навчання є однією з центральних у педагогічній психології, оскільки і результат, і процес засвоєння знань значною мірою залежать від залученості до навчального процесу, зацікавленості особистості тих, хто навчається.

У сучасних дослідженнях висвітлено різні сторони проблеми формування позитивної мотивації навчально-пізнавальної діяльності у ВНЗ (Г.А.Мухіна, А.Н.Мечніков, С.В.Бобровицька), виявлено динаміку змін мотивів на різних курсах (Н.В.Бордовська, А.О.Реан, П.М.Якобсон), виділені умови, які сприяють формуванню у студентів позитивної мотивації до навчально-пізнавальної діяльності (Н.П.Волков, С.С.Занюк).

Складність і багатоаспектність проблеми мотивації зумовлюють багатовимірність у розумінні її сутності, природи, структури, а також функцій окремих мотивів. Як відзначає Є. П. Ільїн [2], значна кількість досліджень мотивації навчальної діяльності несе на собі відбиток недоліків у поглядах на мотивацію і мотив, які існують у психології. Під мотивом навчальної діяльності розуміють усі чинники, які зумовлюють вияви навчальної активності: мету, потреби, установки, почуття обов'язку, інтереси, тощо. У психолого-педагогічній літературі не існує єдиного розуміння навчальної мотивації та класифікації навчальних мотивів.

І. О. Зимня [3] визначає навчальну мотивацію як окремий вид мотивації, що включено в діяльність навчання або навчальну діяльність. Як і для будь-якого іншого виду діяльності, навчальна мотивація визначається низкою специфічних для цієї діяльності чинників: освітньою системою, закладом освіти, де відбувається навчальна діяльність; особливостями організації освітнього процесу; особливостями суб'єктів навчальної діяльності (вік, стать, інтелектуальний розвиток, здібності, рівень домагань, самооцінка, взаємодія із соціальним оточенням); суб'єктними особливостями педагога і, передусім, системою його відношень до студента; специфікою навчальної дисципліни.

О. В. Карпова [4] у дослідженні мотиваційної сфери особистості у навчальній діяльності запропонувала розглядати її як інтегративний ефект взаємодії двох основних категорій детермінант – загальних і специфічних. Загальна категорія складається із детермінант власне особистісного плану (ступеня організації структури особистості та її мотиваційної сфери); специфічна категорія містить чинники діяльнісного плану: основні характеристики змісту і структури навчальної діяльності, умови її організації.

Навчальна діяльність є полімотивованою [1]. Прийнято виділяти три види джерел активності: внутрішні, зовнішні й особистісні. До внутрішніх джерел навчальної мотивації відносять пізнавальні та соціальні потреби (прагнення до соціально схвалюваних дій і досягнень). Зовнішні джерела навчальної мотивації визначаються умовами життєдіяльності учня, до яких відносяться

вимоги, очікування та можливості. Вимоги пов'язані з необхідністю дотримання соціальних норм поведінки, спілкування та діяльності. Очікування характеризують відношення суспільства до учіння як норми поведінки, що приймаються людиною і дозволяють переборювати труднощі, пов'язані зі здійсненням навчальної діяльності. Можливості – це 8 об'єктивні умови, які необхідні для розгортання навчальної діяльності. До числа особистісних джерел належать інтереси, потреби, установки, ідеали, стереотипи, які обумовлюють прагнення самовдосконалення, самоствердження і самореалізації у навчальній та інших видах діяльності.

Навчально-пізнавальний мотив формується у ході навчальної діяльності студентів, тому важливо, як проходить ця діяльність. Основними чинниками, які впливають на формування позитивної мотивації до навчальної діяльності є: зміст навчального матеріалу, організація навчальної діяльності, колективні форми навчальної діяльності, оцінка навчальної діяльності та стиль педагогічної діяльності викладача. На заняттях з студентами важливо, щоб зміст навчального матеріалу був зрозумілим, спирався на їх минулий досвід, викликав у студентів позитивні емоції.

Література:

1. Айсмонтас, Б. Б. Педагогическая психология [Текст] / Б. Б. Айсмонтас. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. – 208 с.
2. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы [Текст] / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 512 с.
3. Зимняя, И. А. Педагогическая психология [Текст] / И. А. Зимняя. – М.: Логос, 2004. – 384 с.
4. Карпова, Е. В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Карпова Елена Викторовна; ГОУВПО Ярославск. гос. пед. ун-т. – Ярославль, 2009. – 51 с.

УДК 37.015.3:159.954]-057.875

*Барчій Магдалина Степанівна,
Шуфрич Ілля Миколайович
Мукачівський державний університет
м. Мукачево, Україна*

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ

Творча активність-особистісне утворення динамічного характеру, яке являє собою комплекс інтелектуальних, емоційних, характерологічних властивостей, що дозволяють особистості продуктивно використовувати творчість у будь-якому виді діяльності [1].

Проведене емпіричне дослідження творчого потенціалу студентів третіх курсів виявило переважання середнього рівня творчого потенціалу, 60% майбутніх психологів та педагогів володіють частиною якостей, які дозволяють їм займатися творчістю, виявляти себе як творчі особистості проте не

використовують їх повною мірою. Творчі прояви особистості включають: допитливість, уяву, складність і схильність до ризику. Загальний рівень креативності за методикою Е.Тунік студентів –психологів - 41 %, а майбутніх педагогів - 46%. Отже, менше половини досліджуваних студентів демонструють сильні сторони творчої активності особистості.

За методикою Г. Девіса (модифікація Б. Пашнева) найбільша кількість досліджуваних(85% - студенти-психологи та 80% студенти-педагоги) мають середній рівень схильності до творчості. Кожна особистість має задатки, які під впливом різних факторів можна розвивати, тому при сприятливій атмосфері студенти активно будуть проявляти свій творчий потенціал. Переважання середнього рівня схильності до творчості в обох групах досліджуваних вказує на необхідність організації психолого-педагогічної підтримки розвитку творчої активності майбутніх фахівців.

За результатами нашого емпіричного дослідження сформовано наступні рекомендації щодо формування творчої активності студентів у процесі професійної підготовки.

Для розвитку творчої активності студента викладачеві необхідно:

- не пригнічувати інтуїцію студента, а заохочувати за спробу використати інтуїцію й направляти на подальший логічний аналіз висунутої ідеї;
- формувати в студентів упевненість в своїх силах;
- спиратися в процесі навчання на позитивні емоції, оскільки негативні емоції пригнічують прояв творчості;
- стимулювати студентів до самостійного вибору цілей, завдань і засобів їх рішення;
- не допускати формування конформного мислення, боротися з орієнтацією на думку більшості;
- розвивати уяву і не пригнічувати схильність до фантазування;
- формувати чутливість до суперечностей, оскільки вони є джерелом нових питань і гіпотез;
- частіше використовувати завдання відкритого типу, де відсутнє одне рішення;
- застосовувати проблемні методи навчання, стимулюючи установку на самостійне відкриття нового знання;
- заохочувати прагнення бути самим собою, слухати своє „Я”, усіляко проявляти свою пошану й увагу до кожного учня;
- формувати потребу у самовдосконаленні[2].

Освітнє середовище повинно забезпечувати творчу навчальну діяльність, створювати атмосферу експериментування в умовах невизначеності й потенційної багатоваріантності, підтримувати мотивацію до творчості й позитивні емоції тих, хто навчається. Урахування внутрішніх і зовнішніх умов прояву творчих здібностей дає можливість визначати оптимальні форми й методи роботи з формування творчої активності студентів.

Література:

1. Гузалова О. В. Педагогічні умови організації творчої діяльності студентів вищих технічних навчальних закладів у процесі вивчення природничо-математичних дисциплін: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04

/ О. В. Гузалова; Південноукр. нац. пед.ун-т ім. К.Д. Ушинського. - О., 2010. – 21 с.

2. Сисоєва С.О. Творчий розвиток фахівців в умовах магістратури: монографія / С.О. Сисоєва. – К.: ТОВ «Видавниче підприємство «Едельвейс», 2014.– 404 с.

УДК 159.942:316.772

*Березовська Лариса Іванівна,
Самбур Віталія Іванівна,
Мукачівський державний університет,
м. Мукачево, Україна*

МЕТОДИКИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПРАЦІВНИКІВ СИСТЕМИ «ЛЮДИНА – ЛЮДИНА»

Про наявність великої кількості стресогенних факторів у житті людини говорять уже давно як зарубіжні, так і вітчизняні вчені. Робота з людьми в силу високих вимог, особливої відповідальності і емоційних навантажень, що висуваються до неї, потенційно містить у собі небезпеку важких переживань, пов'язаних із робочими ситуаціями. Саме тому є висока вірогідність виникнення емоційного вигорання у працівників системи «людина – людина».

Аналіз літератури показав, що наукове вивчення проблеми синдрому емоційного вигорання знайшло відображення в роботах низки зарубіжних та вітчизняних вчених. Так, дослідження присвячені змісту та структурі здійснено Г.В. Ложкіним, М.П. Лейтером, С.Д. Максименко, Е. Махерем, В.Є. Орлом, М.Л. Смульсон, Т.В. Форманюк та ін.; методам діагностики присвятили В.В. Бойко, Н.Є. Водоп'янова, Т.І. Ронгинська, О.С. Старченкова та ін. Прояв емоційного вигорання вивчалися у представників різних професійних груп системи «людина – людина» (працівників медичних закладів: Г.І. Каплан, Г.Е. Робертс, Б. Дж. Седок, В.Є. Семеніхіна, К. Черніс та ін.; соціальних працівників: Т.Марек, К.Ван Вак та ін.; вчителів: Л.І. Березовська, Н.Є. Водоп'янова, Ш.Г. Саркісян, Є.С. Старченкова, Н.І. Циба та ін.; психологів Т.А. Жалагіна, А.В. Козлов та ін.

У вивченні проблеми емоційного вигорання можна виокремити декілька підходів: як стан фізичного, психічного й емоційного виснаження, зумовленого довготривалим перебуванням в емоційно перевантажених ситуаціях спілкування, тобто «вигорання» як синдром «хронічної втоми» (К. Маслач, В.Е. Орел, М.М. Скугаревська, Х. Фреденбергер); як двовимірну модель, що складається з емоційного виснаження та з деперсоналізації, тобто погіршення ставлення до інших, а іноді й до себе (М. Лейтер, В. Шафуелі); як трьохкомпонентна система, котра складається з емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції власних особистісних досягнень (В.В. Бойко, Л.М. Карамушка, Т.В. Форманюк).

Для емпіричного дослідження емоційного вигорання працівників системи «людина – людина» доречними є такі методики: методика «Синдром «вигорання» в професіях системи «людина – людина», методика для оцінки

рівня реактивної та особистісної тривожності Ч.Д.Спілбергера та Ю.Л.Ханіна та методика визначення характерологічних тенденцій Т. Лірі.

За методикою «Синдром «вигорання» в професіях системи «людина – людина», що побудований на трикомпонентній моделі синдрому професійного вигорання (К. Маслач та С. Джексон), можна вивчити рівень розвитку основних компонентів синдрому: емоційне виснаження, деперсоналізація, редукція особистих досягнень. Емоційне виснаження розглядається як основна складова емоційного вигорання та характеризується заниженим емоційним фоном, байдужістю або емоційним перенасиченням. Деперсоналізація проявляється у деформації стосунків з іншими людьми. В одних випадках це може бути зростання залежності від інших людей, у інших – зростання негативізму, цинічності установок і почуттів стосовно реципієнтів: пацієнтів, клієнтів, підлеглих тощо. Редукція особистих досягнень полягає або в тенденції до негативного оцінювання себе, своїх професійних досягнень та успіхів, негативізмі щодо службової гідності і можливостей, або у нівелюванні особистої гідності, обмеженні своїх можливостей, обов'язків щодо інших.

Результати оцінюються за критеріями та рівнями: емоційне виснаження деперсоналізація, редукція особистих досягнень (низький рівень, середній рівень, високий рівень). Про наявність високого рівня вигорання свідчать високі бали за субшкалами «емоційне виснаження» та «деперсоналізація» та низькі – за субшкалою «редукція особистих досягнень».

За методикою для оцінки рівня реактивної та особистісної тривожності Ч.Д.Спілбергера та Ю.Л.Ханіна визначається рівень прояву тривожності у працівників з проявом та без прояву емоційного вигорання. Так, реактивна або ситуативна тривожність характеризується напруженістю, неспокоєм, нервозністю. Щодо особистісної тривожності, то вона вивчається як стійкий стан, що характеризує схильність людини сприймати значну кількість ситуацій як загрозливі, реагувати на них станом тривоги. Певний рівень тривожності – природна і обов'язкова особливість активної особистості. Оцінюють рівень тривожності за допомогою показників реактивної та особистісної тривожності: до 30 балів – низька тривожність; 31-45 – помірна тривожність; 46 та більше – висока тривожність.

За методикою діагностики міжособистісних відносин Т. Лірі вивчається стиль та структура міжособистісних відносин та їх особливостей, соціальних орієнтацій, а також вивчає уяву досліджуваного про себе, «своє ідеальне Я», відношення до самого себе. Визначаються наступні типи ставлення до оточуючих: авторитарний, егоїстичний, агресивний, підозрілий, підлеглий, залежний, доброзичливий, альтруїстичний. За такими типами ставлення як авторитарний, егоїстичний, агресивний, підозрілий, підлеглий, залежний рівні визначаються за наступними показниками: 0-8 умовних одиниць – низький рівень, 9-12 – середній рівень, 13-16 – високий рівень прояву. За такими типами як: доброзичливий та альтруїстичний визначаються два рівні: 0-9 умовних одиниць – низький рівень, 10-16 – високий рівень прояву.

Таким чином, описані методики дають змогу дослідити емоційне вигорання працівників системи «людина – людина».

Література:

1. Березовська Л.І. Психодіагностика та корекція внутрішньоособистісних конфліктів як умова подолання професійного вигорання у вчителів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10 / Л.І. Березовська. – К., 2013. – 19 с.
2. Технології роботи організаційних психологів : навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти / За наук. ред. Л. М. Карамушки. – К.: Фірма «ІНКОС», 2005. – 366 с.

УДК 159.923:378.011.3-051

*Білозерська Світлана Іванівна
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка
м. Дрогобич, Україна*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Підготовка майбутніх учителів, яка на сьогоднішній день здійснюється в масових масштабах, не супроводжується соціально-психологічним контролем розвитку професійної відповідальності, глибоким і всебічним аналізом ціннісно-орієнтованої, морально-духовної сфери особистості. Одночасно в психологічній і педагогічній літературі мало представлені дослідження, присвячені оцінці гуманістичної спрямованості особистості майбутнього педагога.

Аналіз теоретико-емпіричних даних доводить, що серед сучасних студентів майбутніх вчителів часто домінує переконачена установка на раннє і швидке досягнення професійних результатів, яка не враховує особливостей особистісного розвитку, що є передумовою зниження, а часом і деформації чи повної втрати духовності, як основи людських взаємин. Саме цей фундаментальний пласт особистісного, професійного і життєвого самовизначення людини виявився забутим в змісті сучасного навчання в системі педагогічної освіти. Таким чином, глибинною онтологічною основою збереження духовної взаємодії між суб'єктами навчальної діяльності є формування професійної відповідальності.

За Е.Фроммом, відповідальність співвідноситься з такими гуманістичними цінностями, як турбота, любов, повага, свобода. Він розрізняє поняття «відповідальність» і «обов'язок», проводячи паралель з авторитарною та гуманістичною совістю. Згідно його трактування відповідальність має позитивний відтінок і є категорією свободи, а обов'язок — категорією несвободи [5, с.376].

Г.Йонас проголошує відповідальність найвищою моральною цінністю ХХІ століття та розглядає її як категорію, що спрямована в майбутнє [2]. На думку М. Савчина, відповідальність як особистісна основа відповідальної поведінки є смисловим утворенням особистості, своєрідним загальним

принципом співвіднесення (саморегулювання) в межах цілісної мотиваційно-сміслової сфери мотивів, цілей та засобів життєдіяльності[4].

Таке розуміння відповідальності дозволяє стверджувати, що її становлення відбувається за умови формування у молоді прагнення до свободи та дає можливість особистості контролювати, організовувати всі свої дії, вчинки, відносини. Йдеться передовсім про вільні вчинки і дії людини, тобто такі, що не залежать від зовнішніх причин. Тобто, відповідальність особистості за своє існування збігається з відповідальністю за все, що знаходиться в сфері її свободи. «Лише право вибору надає можливість індивіду робити своє життя справді прекрасним, врятувати себе і свою душу, знайти мир і спокій» [1, с.38].

Відповідальність, як особистісну якість майбутнього педагога, необхідно розглядати в рамках професійної діяльності. «Професійно-педагогічна діяльність відповідальна. Суспільство довіряє вчителю долю підростаючого покоління, тобто своє майбутнє. Учитель і сам на себе покладає велику відповідальність, добровільно обираючи професію. Прогрес науки і суспільства в цілому залежить від організації виховання в ньому і, зокрема, від діяльності вчителів»[3, с. 9-10].

Таким чином, професійна відповідальність відображає особливе соціальне і морально-правове ставлення студента до виконання свого морального обов'язку і професійних завдань. Дане визначення дозволяє вирізнити зовнішню форму (покладений на фахівця контроль за результати діяльності) і внутрішню форму (саморегуляція своїх дій особистістю, почуття обов'язку) професійної відповідальності.

З урахуванням змісту вузівської освіти, підготовку майбутнього педагога в руслі формування професійної відповідальності, необхідно розглядати в єдності розвитку морального і правового компонентів. Моральний компонент представлений через потребу ставлення до дитини як до найвищої цінності. Зміст даного компонента включає знання системи моральних цінностей, норм, ідеалів, що мотивують і мобілізують до виконання педагогічної діяльності, усвідомлення соціальної значущості майбутньої професії; а також готовність і здатність слідувати нормам моральності в рамках професійної діяльності і всієї життєдіяльності. Правовий компонент професійної відповідальності представлений через потребу в придбанні правових знань в процесі професійної підготовки. Заснований на системі соціально-правових цінностей, він відображає готовність вирішувати професійні завдання в рамках правового поля і встановлювати міжособистісні зв'язки при узгодженні своїх дій з діями інших суб'єктів права. Розвиненість даних компонентів сприятиме усвідомленню себе повноцінною особистістю, здатною взяти на себе відповідальність за розв'язання власних проблем та завдань педагогічної діяльності.

Отже, професійна відповідальність майбутнього педагога – це професійно-особистісна якість, що виявляється в ціннісному відношенні до педагогічної діяльності, інших людей і самого себе. Вона характеризується єдністю морального і правового компонентів, які виступають регулятором поведінки і діяльності. Формування професійної відповідальності майбутнього

педагога визначається як одна з основних задач моделі підготовки випускника. Її сформованість у майбутніх педагогів є показником відповідності щодо обраної професії, наявності свободи щодо прийняття професійних рішень, вибору цілей та способів, методів і стилів їх досягнення.

Література:

1. Барсукова, С.А. Концептуальное поле феномена «совесть» в психологии [Текст] / С.А. Барсукова // Психологический журнал.—2013.—Т. 34.—№1.—С.36–44
2. Йонас Г. Принцип відповідальності. У пошуках етики для технологічної цивілізації. – К.: Лібра, 2001. – 400 с.
3. Кузьміна Н.В. Очерки психологии труда учителя: психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности [Текст] / Н.В. Кузьміна.—Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1997.—181 с.
4. Савчин М.В. Психологія відповідальної поведінки: [монографія] / Савчин М.В. – Івано-Франковськ: Місто НВ, 2008. – 280 с.
5. Фромм Э. Психоанализ и этика. — М.: ООО «Издательство АСТ-ЛТД», 1998. — 568с.

УДК 378.147

*Бохонкова Юлія Олександрівна,
Сєдих Наталія Сергіївна
Східноукраїнський національний університет ім. В. Даля
м. Сєвєродонецьк, Україна*

ЗМІНА НАВЧАЛЬНОЇ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ В ПРОЦЕСІ ЇХ НАВЧАННЯ У ВУЗІ

«Все життя є навчання, і кожен в ньому учитель і вічний учень».
Абрахам Маслоу

На всім шляху свого розвитку особистість зазнає різноманітні трансформації характеру. Особливо яскраво це проявляється в періоди зміни соціального становища, а саме, коли людина вирішує здобути вищу освіту.

Дані численних досліджень, що проводилися А. О. Реаном, В. А. Якуніним, Н.І. Мішковим, А. А. Мотковим, дозволяють однозначно стверджувати, що висока мотивація може компенсувати відсутність спеціальних здібностей або недостатній запас знань і вмінь, виконуючи роль компенсаторного фактора, однак компенсаторний механізм у зворотному напрямку не спрацьовує. Про це ще говорив видатний психіатр, невропатолог і психолог В. Н. М'ясищев, що результати, яких досягає людина у своєму житті, лише на 20-30% залежать від її інтелекту, а на 70-80% від мотивів, які спонукають її вести себе певним чином [4]. Цей фактор наводить на думку про важливість виділення принципу мотиваційного забезпечення навчального процесу.

По суті, питання про навчальну мотивації – це питання про якість навчальної діяльності, тому як її мотиви значною мірою визначають

відповідальність студента до виконання поставлених перед ним професійних завдань, що в свою чергу створюють передумови результативності і продуктивності самої професійної діяльності.

Під професійною мотивацією, стосовно до навчальної діяльності студентів, розуміється сукупність процесів і чинників, які стимулюють особистість до вивчення майбутньої професійної діяльності. Професійна мотивація виступає як внутрішній рушійний чинник розвитку професіоналізму і особистості. Під мотивами професійної діяльності студента розуміється усвідомлення актуальних потреб особистості (професійний розвиток, здобуття освіти, самопізнання, саморозвиток, підвищення соціального статусу тощо), вони задовольняються за допомогою виконання навчальних завдань, які спонукають його до вивчення знань необхідних для майбутньої професійної діяльності.

Для навчальної діяльності особливо важливі мотиви інтелектуально-пізнавального плану [2].

У студентів першого курсу всі мотиви навчальної діяльності затребувані в більшій мірі, ніж у студентів старших курсів. Разом з тим вони можуть бути ідеалізовані, так як зумовлені більшим розумінням їх суспільного значення, ніж особистісного.

Початок навчання у вузі є періодом яскраво вираженої мотивації придбання знань. Характерною рисою студентів першого курсу є жвавий інтерес до всього, що відбувається, вони можуть знаходитися в стані «ейфорії» при вступі до вузу, що відрізняє їх від старшекурсників. Так само першокурсники спрямовані більшою мірою на взаємодію, ніж на справу. Це пов'язано з актуальністю для них успішного встановлення міжособистісних відносин із викладачами та однокурсниками. Студентів старших курсів більше цікавлять завдання особистого і професійного зростання, а саме: стати висококваліфікованим фахівцем, придбати глибокі і міцні знання, отримати інтелектуальне задоволення. Такі завдання свідчать про розвиток їх усвідомлення й об'єднання різних мотивів навчання на даному етапі особистісного вдосконалення студента [1].

Слід зазначити, що від курсу до курсу істотно змінюються мотиви навчальної та професійної діяльності студентів у процесі професійного становлення з тенденцією переважання на старших курсах професійних мотивів.

Таким чином, вивчення навчальної та професійної мотивації необхідно проводити на різних етапах розвитку особистості здобувач вищої освіти, так як результат буде різним залежно від пізнавальних і соціальних мотивів, що допоможе розвивати і покращувати мотиваційну сферу студентів. Зокрема: оцінювати зрілість мотиваційної сфери, створювати ефективні програми формування навчальної та професійної мотивації на етапі вузівської підготовки, здійснювати диференціальний підхід у навчально-виховній роботі зі студентами, розвивати позитивне ставлення до навчальної і майбутньої професійної діяльності.

Література:

1. Антипова В. М. Формирование мотивов учебной деятельности студентов в условиях учебно-научного комплекса вуз / Антипова В. М. // Проблемы оптимизации учебного процесса в вузе. – Ростов-на-Дону: Изд-во Рост, ун-та, 1981. – С 35.
2. Головей Л. А. Практикум по возрастной психологии / Л. А. Головей, Е, Ф. Рыбалко // СПб.: Речь, 2002. – С – 235-240.
3. Маслоу А. Г. Дальние пределы человеческой психики / Маслоу А. Г. // СПб. : Евразия, 1999. – С 13-14.
4. Реан А. А. Психология и педагогика / Реан А. А., Бордовская Н. В., Розум С. И. // СПб.: Питер, 2002. — (Серия «Учебник нового века»). – С. 56–60.
5. Попов В. А. Изменение мотивационно-ценностных ориентации учащейся молодежи / В. А. Попов, О. Ю. Кондратьева // Социол. исслед. - 1999. – № 6. – С. 121-130.

УДК 159.954:37.011.3-051:81'243

*Брецько Ірина Іванівна,
Марушка Вікторія Ярославівна.
Мукачівський державний університет,
м. Мукачево, Україна*

СТАНОВЛЕННЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Ідея формування творчої особистості вчителя іноземної мови, яка вводячи учнів у світ культури іншого народу, розвиває себе і розвиває школярів, вивчає символи та знаки і сприяє їх вивченню школярами є необхідною сьогодні в сучасному суспільстві. Одним з професійних якостей вчителя є його здатність до педагогічної творчості. Зміст поняття «творчий компонент педагогічної діяльності» включає сам процес творчості - продукт творчої діяльності особистості учителя, творчі здібності. Відмінна риса творчості - її продуктивний результат. Продуктом педагогічної творчої діяльності є людина [1]. Творчий потенціал передбачає не тільки визначення його елементів, але і встановлення взаємозв'язку між ними, виявлення фактору, що систематизує їх. Недостатнє усвідомлення рядом учителів необхідності вчитися творчості викликає протиріччя між їх запитами до підвищення кваліфікації та об'єктивних суспільних потреб. Не завжди забезпечується позитивна мотивація творчої діяльності. В управлінні навчально-пізнавальною діяльністю учителів відсутня диференціація, що враховує підготовленість їх до відповідної діяльності. Не враховуються ні вікові особливості, ні практичний досвід, ні спрямованість на проблему [2].

Аналіз і обробка наукової літератури, присвяченої творчості, творчій діяльності, творчому потенціалу особистості, творчої індивідуальності, показує, що ця проблема досліджується на філософському, психологічному та педагогічному рівнях.

На філософському рівні вирішуються питання про сутність, природу творчості людини, характеристики творчості, обґрунтовані шляхи та способи переходу творчості у розвиток до творчості у вдосконаленні, переході від креативно-значимого факту до творчої задачі, відношенням пізнання та творчості (М. М. Бахтін, Н. А. Бердяєв, В. В. Іванов, В. А. Конєв, А. Ф. Лосєв, Я. А. Пономарьов, В. А. Цапок). На психологічному рівні досліджуються питання, пов'язані з визначенням структури творчої діяльності в професійному рості, змісту творчого потенціалу, механізму розвитку творчої діяльності, становлення творчої індивідуальності, творчого мислення; з вивченням умов, що дозволяють особистості творчо само реалізовуватися, і мотиваційні основи творчої самореалізації як вітчизняними дослідниками (Б.Г. Ананьєв, Д. Б. Богоявленська, Л. С. Виготський, В. П. Зінченко, А.М. Матюшкін, С. Л. Рубінштейн), так і зарубіжними (Х. Гарднер, Дж. П. Гілфорд, А. Маслоу, Д.Н. Морган, Ж. Піаже, К. Роджерс, Е.П. Торранс та ін.). На педагогічному рівні досліджуються питання, пов'язані з розкриттям змісту та методів формування та розвитку творчого потенціалу майбутнього вчителя, творчої спрямованості діяльності викладача (Ю. П. Азаров, В. І. Андреєв, М. Я. Віленський, І. Ф. Ісаєв, Е.Н. Ільїн, В.А. Кан-Калик, Н.В. Кузьміна та ін.) [1].

Формування та становлення творчої особистості майбутнього вчителя іноземної мови здійснюється в галузі освіти, яка призначена забезпечити розвиток його готовності до вирішення педагогічних завдань, адекватних природі творчої педагогічної діяльності. Однак у підготовці вчителів іноземної мови до сучасної школи існує протиріччя між потребою суспільства в педагогові, творча діяльність якого сприяє досягненню цілей виховання та навчання школярів у єдності з його орієнтаціями на створення умов для становлення творчої особистості учня, і все ще зберігаються тенденції підготовки вчителя на основі традиційних пояснювальних-ілюстративних методів та технологій, що не забезпечують досягнення результату професійної підготовки у вигляді творчої особистості вчителя [4, 5]. Одним з способів його вирішення стане система професійно-педагогічної підготовки студентів університету, спрямована на виготовлення стилю діяльності засобами театральних технологій [3].

Отже, стратегія діяльності ВНЗ по становленню творчої особистості вчителя іноземної мови буде ефективною тоді, коли реалізується система підготовки майбутнього учителя, що відображає логіку його дії щодо формування та розвитку ціннісно-мотиваційного, рефлексивного, технологічного та поведінкового компонентів моделі творчої особистості вчителя іноземної мови. Реалізація даної моделі забезпечує єдність логіко-педагогічного та суб'єктно-емоційного в становленні творчої особистості вчителя, що досягається не тільки за рахунок підготовки, але й за допомогою театральних технологій, які, з одного боку, є способом уявлення знаних символів та знаків (знання про незнання), а з іншого боку - способом прогнозування творчої діяльності у вигляді соціо-ігрового стилю (пошук невідомого, збагачуючого компоненти в структурі творчої особистості учителя).

Література:

1. Антонова О. Є. Креативність як провідний компонент у структурі особистості вчителя / О. Є. Антонова // Креативна педагогіка. – 2011. – Вип. 4. – С. 44–52.
2. Воробьева Е. В. Исследовательско-эвристические игры как модель творческой деятельности в процессе подготовки специалистов в сфере физической культуры и спорта / Е. В. Воробьева // Вестник спортивной науки. – 2008. – № 2. – С. 49–53.
3. Ніколаєва С. Ю. Методика викладання іноземних мов: Наук.-метод. зб. / Ред. С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 1996. – 114с.
4. Сисоєва С.О. Педагогічна творчість: Монографія / С. О. Сисоєва. – К.: Книжкове видавн. “Каравела”, 1998. – 152 с.
5. Посталюк Н. Ю. Творческий стиль деятельности / Н. Ю. Посталюк. – Казань : Издательство Казанского университета, 1989. – 204 с.

УДК 159.9:004.738.5

*Василець Наталія Михайлівна
Львівський державний університет внутрішніх справ,
м. Львів, Україна*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОНСТРУЮВАННЯ ВІРТУАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ В ІНТЕРНЕТ-СЕРЕДОВИЩІ

На сучасному етапі суспільного розвитку проблематика віртуальної реальності привертає все більшу увагу дослідників. Цифрові засоби, що опосередковують комунікацію, не просто активно ввійшли у повсякденне життя індивідів, але й продукти комунікації істотно змінюють менталітет, ставлення до оточуючих та культури особистості загалом.

На думку, Наталії Стратонової [1] спектр ціннісних характеристик, що впливають на самоідентифікацію та самопрезентацію особистості у віртуальному просторі, можна поділити на три категорії:

1) характеристики, що впливають на вибір особистістю тієї чи іншої групи для віртуального спілкування;

2) характеристики, що сприймаються (усвідомлено / неусвідомлено) особистістю як значимі та впливають на її само ідентифікацію та самопрезентацію;

3) характеристики, що сприймаються особистістю як другорядні й не впливають на само ідентифікацію та самопрезентацію [1].

Дж. Мід [2] вважав, що при народженні людина не має ідентичності, вона виникає як результат її соціального досвіду, взаємодії з іншими людьми. Отже, акцент робиться на соціальній зумовленості ідентичності – вона виникає лише за умови включеності індивіда в соціальну групу, у спілкуванні з членами цієї групи. У цьому разі виняткове значення надається символічній комунікації – вербальній і невербальній. Можливі ситуації, коли людина стоїть перед

проблемою: як досягти переживання себе як взаємозалежного цілого. Такі ситуації виникають, коли людина перебуває між різними соціальними групами, що мають різні норми й ціннісні орієнтації. У таких випадках можуть виникнути дві різні ідентичності [2].

Особиста ідентичність, за І. Гофманом [3], також є соціальним феноменом – сприйняття особистої ідентичності відбувається за умови, що інформація про факти життя людини відома його партнерові по взаємодії. Для аналізу взаємодії І. Гофман ввів поняття знака. Знак – це будь-яка ознака людини, яку вона використовує у ситуації взаємодії для підкреслення своїх якостей, своєї відмінності від інших. Для розуміння процесу означування вводиться розрізнення між актуальною та віртуальною соціальною ідентичністю. Актуальна соціальна ідентичність – типізація особистості на підставі атрибутів, які легко доказові, очевидні. Віртуальна соціальна ідентичність – типізація особистості на підставі атрибутів, які лише можна припустити. Вплив людини на інформацію про себе, що надходять у соціальне оточення, І. Гофман називав “політикою ідентичності” [3].

Віртуальний простір передбачає наявність загальноприйнятих норм роботи в ньому, що спрямовані на те, щоб створити таке середовище, члени якого не будуть заважати діяльності одне одного, вони називаються «нетикет» (мережевий етикет). Виокремлюють три блоки норм:

- норми, спрямовані на відмежування користувачів від непотрібної та небажаної інформації (стосується флуду, спаму тощо);
- норми, спрямовані на недопущення фальсифікації (полягає у використанні ідентифікаційних даних третіх осіб), окрім тих випадків, коли ці особи уповноважили користувача діяти від його імені;
- норми, що стосуються безпосередньо ситуації спілкування у мережевих спільнотах.

На думку, В. Штанько [4], іншим віртуальним простором, в якому можна конструювати свою ідентичність є Інтернет-спільноти. Це можуть бути спільноти представників певної субкультури, професійні чи жіночі спільноти, релігійні клуби тощо. Спілкування в них відбувається за допомогою тексту, графіки, рідше – звукових та відеоматеріалів, тому способи вираження тілесності досить обмежені. Однак тут значно більше, ніж в онлайн-грі, можливостей сконструювати реальну культурну ідентичність.

Література:

1. Стратонова Н. Самоідентифікація особистості у віртуальному просторі гри. // Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. – 2014. – №16. – С. 37–44.
2. Інформацію взято із сайту: <http://www.allbest.ru/>
3. Brubaker R. Beyond “Identity” / R. Brubaker, F. Cooper // Theory and Society. – 2000. – Vol. 29. – P. 1.
4. Штанько В. І. Віртуальний комунікативний простір і проблеми самоідентифікації особистості / В. І. Штанько. // Вісник ХНУ ім. В.Н. Каразіна №1029-І/2012. Серія «Теорія культури і філософія науки». – 2012. – С. 5–12.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ РЕФЛЕКСІЇ ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ

Проблема виховання підростаючого покоління завжди була актуальною для людського суспільства в будь-яку історичну епоху. Сучасна освітня практика, на жаль, не приділяє достатньої уваги організації виховного процесу. Виховання особистості дитини сприймається багатьма як сам собою зрозумілий процес, і спеціально його організовувати не потрібно. Але, загострення проблем соціалізації дітей, їх самовизначення в житті змушують педагогів повному поглянути на організацію виховного процесу в широкій освітній практиці. Це, у свою чергу, вимагає гарної професійної підготовки вихователів, розуміння ними своєї ролі і ступеня впливу в становленні особистості, визначення своєї педагогічної позиції в діяльності. Розвиток Я-концепції у педагога передбачає об'єктивне самосприйняття і здатність до рефлексії. Кожна людина за умови позитивного самовиховання відчуває себе більш задоволеною, підвищується її впевненість в собі, продуктивність і ефективність її роботи. Саме у вищому навчальному закладі особистістю активно осмислюються базові професійні якості, які закладаються в процесі навчання.

Фахова готовність – це перш за все рефлексивна компетентність. Рефлексія становить основу професійної діяльності вихователя: постановку педагогічних цілей і завдань; вибір і застосування технологій впливу на вихованців; контроль і самооцінку в побудові відносин із дітьми й батьками; аналіз розвитку своєї професійної діяльності й власного особистісного росту.

Сутність рефлексії, її механізми, процеси, методологічні, теоретичні, експериментальні й прикладні проблеми, висвітлені в дослідженнях С.Ю. Степанова, М.А. Віслогузової, Ф.Б. Сушкової, Ю.М. Швалба, Т.М. Щербакової, Н.О. Посталюк, Р.В. Павелків, І.П. Раченко, І.Н. Семенова та ін.

При дослідженні рефлексії в професійній діяльності вихователя, ми виходили із розуміння того, що дане поняття у вузькому змісті – це вміння суб'єкта освітнього процесу аналізувати свою професійну діяльність, вносити в неї корективи й видозмінювати відповідно до особливостей професії; це вміння особистості зіставляти свої особисті й професійні дії з думкою своїх колег, вихованців, батьків. У широкому змісті рефлексія – це одна зі специфічних характеристик професійної самосвідомості вихователя, яка складається з когнітивного, мотиваційно-емоційного та поведінкового компонентів.

Проведене нами констатувальне дослідження, виявило наявність у випускників рясну кількість проблемних тенденцій. Аналізуючи отримані нами результати за порівнянням мір центральної тенденції (середнє арифметичне), середніх значень за критерієм Н-Краскала-Уоллеса та U-Манна-Уїтні, а також проведеного факторного та кореляційного аналізів, можемо говорити про деякі негативні тенденції в змінах якостей, що ними мав би володіти майбутній

вихователь. Це незадовільна динаміка руху показників рефлексивності. Середні показники «самоінтересу» та «ставлення інших» поєднуються з низьким «самокерівництвом» досліджуваних. На фоні заниженої самоповаги та низької самовпевненості, у студентів наявний страх того, що інші оцінюють їх негативно. Студентам притаманно: висока авторитарність, переоцінка власних можливостей, нездатність до емоційної саморегуляції, зростання показників тривожності, зростання шкали догматизму, наявна схильність до зовнішнього локусу контролю, наявна низька мотивація до досягнення успіху. Отримані результати, свідчать про необхідність корекційно-розвивальних засобів протягом навчання у вищому навчальному закладі.

На основі узагальнення теоретичних і експериментальних досліджень були визначені наступні *психологічні умови* розвитку професійної рефлексії у майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти: 1) *рефлексивне середовище* (тобто, створення умов, в яких можуть здійснюватись: процедури самоаналізу поведінки; цілеспрямовані вправи на рефлексію власних психічних станів і процесів та комунікативних процесів; 2) *зворотний зв'язок* (створення якого забезпечується різноманітними формами рефлексії; позитивною атмосферою; критичним відношенням до власної особистості та ін.); 3) *моделювання професійних ситуацій* майбутньої професійної діяльності; 4) *актуалізація суб'єктності* студентів (через активні методи навчання). Перелічені умови дозволяють активізувати рефлексивні процеси, які відбуваються у свідомості.

На наш погляд, успішно реалізувати ці умови можна в ході роботи зі студентами під час тренінгу.

Література:

1. Вачков И.В. Психология тренинговой работы: Содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы / И.В. Вачков. — М.: Эксмо, 2007. — 416 с. — (Образовательный стандарт XXI).

2. Подосинников С.А. Психологические факторы становления профессионального самосознания у студентов: автореф. дис - канд. психол. наук / С.А. Подосинников. — М.: 2003. — 19 с.

Сидоренко Е.В. Технология создания тренинга. От замысла к результату/ Е.В. Сидоренко. — СПб.: Издательство «Речь ООО «Сидоренко и Ко», 2007 — 336 с.

*Костю Світлана Йосипівна,
Реблян Валентина Іванівна
Мукачівський державний університет,
м. Мукачево, Україна*

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ

Проблема розвитку мотивації навчання в останній час стає більш актуальною. Мотивація – одне з базових понять у психології, що використовується для пояснення рушійних сил поведінки, діяльності людини. У психологічній літературі аналізуються різні підходи до висвітлення мотивації. Однак її розуміння не зводиться тільки до визначення. Воно обумовлюється також підходом до її вивчення. Аналіз літератури з даної проблеми дозволив нам виділити й узагальнити основні з них.

Прагнення зрозуміти поведінку людини спонукає до пошуку чинників, які зумовлюють її активність. Адже саме мотивація складає основу дій особистості, є підґрунтям її вчинків. Мотиваційна сфера – ядро особистості, що включає систему мотивів (мотивацію) у їх супідрядному взаємозв'язку (ієрархії) [1].

Аналіз наукової літератури свідчить, що питання формування позитивної установки на навчання стосується як педагогіки, так і вікової та педагогічної психології і розглядається в рамках дослідження особистісного підходу. Концептуальні положення особистісно орієнтованого навчання вченими розглядаються в контексті гуманістичного напрямку в психології (К. Роджерс, Е. Фром, К. Хорні, В. Франкл та ін). Сучасні вимоги до формування особистісного підходу поступово визначалися в дослідженнях таких відомих психологів, як І.С. Якиманська, К.О. Абдульханова-Славська, В.В. Давидов, В.О. Моляко, І.Д. Бех, С.І. Подмазін та ін. Дослідженням психологічних особливостей навчальної діяльності учнів початкової школи займалися С.Д. Мухіна, В.А. Крутецький, З.П. Шабаліна та ін.

Як зазначають дослідники (В.А. Крутецький), "навчання, як творче засвоєння знань, залежить від трьох факторів - від того, чого навчають, від того, хто і як навчає, і від того, кого навчають" [4]. Тобто характер навчання залежить від навчального матеріалу, який засвоюється, педагогічної майстерності і досвіду вчителя, а також від особистісних особливостей учня - індивідуальних характеристик його психічного розвитку (розумового, емоційного, вольового), від ставлення до навчання, схильностей та інтересів.

У сучасній педагогічній літературі умови трактуються як фактори, які визначають успішність перебігу педагогічних процесів, або як правила, дотримання яких забезпечує позитивний результат. У пошуку сукупності умов у їх теоретичному обґрунтуванні нерідко недооцінюється особистісний аспект. Серед психолого-педагогічних умов, що сприяють ефективній організації навчально-виховного процесу, ми виділили такі:

- забезпечення належного рівня комунікативно-педагогічної взаємодії

учителя і учнів;

- формування позитивної установки на урок;
- створення ситуації успіху;
- підвищення інтересу до навчального матеріалу.

Ефективність уроку в системі особистісно орієнтованого навчання, як зазначають дослідники, багато в чому залежить від так званого "налаштування на урок" або психологічної самоорганізації вчителя [2, 3].

Правильна психологічна самоорганізація вчителя передбачає:

- позитивне ставлення до дітей взагалі відчуття задоволення від майбутнього спілкування з ними;

- психологічну готовність учителя працювати з дітьми певного віку. Для цього, по-перше, необхідно знати вікові психологічні особливості учнів, по-друге, не лише знати, але й відчувати проблеми дітей, як власні. Педагог з розвинутою емпатією легко налаштовує стосунки з дітьми, ефективно організовує навчальну діяльність, користується повагою і любов'ю дітей;

- психологічна націленість учителя на мету уроку, готовність до емоційної дії, зацікавленість у досягненні поставлених цілей, упевненість у собі та в учнях. За законами психологи така установка вчителя передається учням, вони сприймають її як значущу й цікаву для себе і так само емоційно працюють на уроці [2].

Готовність до шкільного навчання - багатоякісне утворення, що потребує комплексних психологічних досліджень. Л.І.Батович, О.В.Запорожець, Л.А.Венгер та інші, вивчаючи лише психологічну готовність дитини до шкільного навчання, виділяють в ній такі структурні елементи:

- інтелектуальний, що включає порівняно розвинуте диференційоване сприймання, стійке спрямування уваги на предмет чи діяльність, наявність аналітичного мислення, що проявляється у здатності виділяти і розуміти важливі ознаки і зв'язки між предметами, а також відтворювати зразок, логічне запам'ятовування, оволодіння на слух розмовною мовою, розвиток тонких рухів руки і окоорухової координації, розвиток здібностей до навчання.

- мотиваційний, що відображає бажання чи небажання дитини навчатися. Він дуже важливий, бо від нього залежить входження дитини в нову для неї діяльність, що відрізняється від ігрової своєю обов'язковістю, розумовим напруженням, необхідністю подолання труднощів тощо.

Соціальний компонент, що передбачає наявність у дитини потреби у спілкуванні з іншими дітьми, вміння підкорятися інтересам дитячих груп, здатність виконувати соціальну роль у ситуації шкільного навчання, вміння встановлювати стосунки з ровесниками і дорослими.

Як підкреслює А. Леонтьєв, "оптимальне педагогічне спілкування - це спілкування вчителя (і ширше - педагогічного колективу) із школярами в процесі навчання, яке створює найкращі умови для розвитку мотивації учнів і творчого характеру навчальної діяльності, для правильного формування особистості школяра, забезпечує сприятливий емоційний клімат навчання, дозволяє максимально використовувати в навчальному процесі особисті здібності вчителя" [3].

Компетентний і вимогливий педагог, який насправді любить дітей, досягає найкращих результатів, і його найбільше поважають учні. Алгоритм діяльності вчителя може бути таким: чіткі норми вимог - максимальна допомога учням у їхній праці - справедливе оцінювання кінцевого результату, при цьому вся діяльність відбувається на тлі позитивного ставлення учителя до дітей. Антиподи такої установки руйнують навчальну діяльність - це установки на байдужість, на формальне проведення уроку, це установки агресивності або, навпаки, страху вчителя. Вони транслуються на учнів тими самими каналами, що й позитивна установка, але, на відміну від останньої, не сприяють активній діяльності, а майже нанівець зводять шанси на її виникнення та успішний перебіг.

Література:

1. Алексеева М.І. Мотиви навчання учнів / М.І. Алексеева. Посіб. для вчителів. – К.: Рад. шк., 1974. – 120 с.
2. Балл Г.А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект / Г.А. Балл. – М.: Педагогика, 1990. – 183 с.
3. Работа психолога в начальной школе / [Битянова М., Азарова Т., Афанасьева Е., Васильева Н.]. – М.: Совершенство, 1998. – 352 с.
4. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации детей и подростков / Л.И. Божович. – М.: Педагогика, 1972. – 352с.

УДК 159.9.072.432

Колосович Олександр Степанович
Львівський державний університет внутрішніх справ,
м. Львів, Україна

ВИКОРИСТАННЯ СИСТЕМ СПІЛЬНОЇ ПРАЦІ ДЛЯ РОЗВИТКУ НАВИЧОК ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Цілеспрямоване навчання професійній взаємодії на початку стадії адаптанта є доцільним нововведенням у підготовку майбутніх спеціалістів. Такий підхід сприяє виробленню вміння спільно, зі значно більшою ефективністю виконувати професійні задачі вже на первинних професійних етапах діяльності.

Можна зазначити, що вже проведено багато досліджень у галузі соціології, психології та інших наук щодо поняття «взаємодія». Аналіз дає змогу дійти висновку, що взаємодія є універсальною властивістю всього існуючого світу речей і явищ у їх взаємній зміні, впливові одного на іншого. Це є особливим видом спільної діяльності систем чи підсистем, які спрямовані на спільне виконання якоїсь мети.

На даний час найбільшого прогресу з вдосконалення системи налагодження професійної взаємодії в малих групах досягли комерційні організації, які займаються розробкою програмного забезпечення. Це

спричинено тим, що менеджери таких компаній усвідомили доцільність застосування більш досконалих систем спільної праці спеціалістів ІТ. Економиться час, суттєво знижується ймовірність помилок, згуртовується колектив, спілкування більш ефективно і багато іншого. Цими системами є Waterfall (вважається найбільш традиційною), Prince2, Scrum, Rapid Application Development, Crystal Clear, Extreme Programming, Adaptive Software Development, Feature Driven Development, Dynamic Systems Development Method, Agile та інші. Вказані системи мають свої переваги та недоліки [1; 2]. Їх намагаються впровадити у практику різних сфер професійної діяльності.

Agile успішно впроваджується в різних сферах, оскільки вважається гнучкою та дозволяє отримувати зворотній зв'язок щодо ефективності професійної діяльності [1; 3; 4]. Основні її ідеї полягають в тому, що люди і взаємодія є більш важливими за процеси та інструменти (як ніколи підходить для спільної, координованої діяльності в умовах навчання); працюючий продукт важливіше вичерпної документації (працюючим продуктом в цьому разі виступає спеціаліст, що готовий та вміє спільно діяти. Так, сучасна система освіти орієнтована на чітке дотримання та виконання навчального плану, що не завжди є достатньо обґрунтованим. Навчальні плани формуються таким чином, що їх корекцію та вдосконалення неможливо здійснити. Це негативно впливає на підсумковий результат); співпраця з замовником важливіше узгодження умов контракту (під замовником можна мати на увазі роботодавців, HR-спеціалістів та працівників з рекрутингу, що розуміються на тому, які спеціалісти їм потрібні); готовність до змін є більш важливою за проходження попередньо затвердженого плану.

Переваги Agile визначаються наступні: часті релізи (вимоги не застарівають, а вдосконалюються); фіксована довжина ітерацій (дає можливість прогнозувати швидкість роботи команди з урахуванням ризиків); команда оцінює завдання (оцінки реалістичні, мотивація на зобов'язання); команда самоврядна (2 та більше мізків врахують більше, ніж одна дуже розумна голова); в кінці кожної ітерації процес роботи оцінюється і вносяться поліпшення; команда кроссфункційна (кордони не є перешкодою при співробітництві, різноманітні навички поєднуються і відбувається синергія).

Спектр застосування Agile досить широкий: від невеликих студентських стартапів, до великих промислових проєктів розміром в тисячі людино-годин, як в локальній команді, так і в проєкті з географічно розподіленими командами. Наприклад, Е. Дербі (Derby, 2011) обґрунтувала «Agile coach» як систему тренування навичкам спільної та ефективної діяльності й зазначає на такі якості тренера, що вказують на його готовність:

- вміння управляти емоціями (можливим є накладання відбитку великої популярності «емоційного інтелекту» у західному менеджменті як категорії, що вважається найбільш важливою для придатності до управління);
- здатність розуміти ситуацію, яка найбільше буде сприяти навчанню учасників «Agile» (що дає найбільший результат у кожній навчальній ситуації);

- вміння не втручатись та дати команді самостійно вирішити проблему. А втручання необхідно застосовувати так, щоб це не сприймалось командою як директива для обов'язкового виконання;
- бачення кінцевого результату (яким навичкам мають навчитися команди. При цьому, кінцевий результат є поняттям відносним, оскільки вдосконалення меж немає. Тому, кінцевий результат – це певні проміжні результати вдосконалення);
- готовність підтримувати, а не оцінювати (група здатна себе оцінити).

Література:

1. Вольфсон Б. Гибкое управление проектами и продуктами / Борис Вольфсон / М.: Ozon.ru. – 2016. – 144 с.
2. Derby E. Are You Ready to Coach? Internet-page: <http://www.estherderby.com/2011/02/are-you-ready-to-coach.html>.
3. Hass K. B. Managing complex projects : a new model / Kathleen B. Hass / Management Concepts Inc.– 2009. – 298 p.
4. Sahota M. An Agile Adoption and Transformation Survival Guide. Published by Info Q. – 2012. – 80 p.

УДК 159.9:478.1:37.73

*Лялюк Галина Миколаївна
Дрогобицький державний педагогічний
університет імені Івана Франка
м. Дрогобич, Україна*

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Професійна ідентичність, є одним з провідних критеріїв становлення професіонала та виступає передумовою успішності професійної діяльності. Тому, очевидно, що даному аспектові має приділятися значна увага у процесі професійної підготовки фахівців.

Формування професійної ідентичності майбутніх педагогів – результат усвідомлення ними своєї тотожності з професійною діяльністю та спільнотою, знання меж своєї компетенції та впевненості у своїй ефективності, відчуття себе як професіонала. Професійна ідентичність виступає як внутрішнє джерело професійного розвитку і особистісного зростання будь-якого суб'єкта діяльності.

На думку, М.М. Павлюк [1] необхідною умовою розвитку професійної ідентичності вчителя є сама особистість вчителя, особистісний і професійний потенціал, а також спеціальні знання і уміння, необхідні для даного виду діяльності.

Важливо змінити позицію студента, зробити так, щоб замість об'єкта навчально-виховного процесу він став його справжнім суб'єктом, що сприймає

професійне виховання як сходження до суб'єктності. Однак, стаючи суб'єктом власної життєдіяльності, людина не перестає бути об'єктом стосовно самої себе, оскільки вона управляє собою, та й стосовно навколишніх, залишаючись об'єктом впливу інших. Студенти не задовольняються тільки формальними каналами одержання знань й умінь, вони високо цінують неформальне співробітництво з педагогом, що сприяє більш повному розкриттю потенційних можливостей молодих людей, активному освоєнню соціального досвіду, повноцінному професійному становленню. Саме за допомогою такого співробітництва здійснюється взаємозв'язок професіоналізації, самореалізації й соціалізації молодої людини [2].

Професійна ідентичність педагога виконує такі функції, як розвиток «професійного почуття», тобто емоційного прийняття себе як людини яка, займається певною справою, усвідомлення певної ментальності, впевненість у своїй професійній приналежності, самостійності та ефективності, переживання своєї професійної цілісності та визначеності.

Модель формування професійної ідентичності учителя в процесі його вузівської підготовки, як зазначає С.Т. Березіна, носить трьох факторний характер та включає у себе суб'єктивні, чи особистісні, внутрішні, фактори, пов'язані з ціннісно-сисловою сферою, самосвідомістю, рефлексивністю, компетентністю, вміннями, задоволенням, творчістю; об'єктивні, чи зовнішні, фактори, пов'язані з вимогами професійної діяльності, яка здійснюється в особистісно-орієнтованій парадигмі, яка виступає регулюючою основою професійно-особистісного самовизначення вчителя; об'єктивно-суб'єктивні фактори, які пов'язані з організацією освітньої та професійної сфер [3].

Маючи різні джерела формування, одним з яких є професійна освіта, професійна ідентичність майбутнього педагога обумовлюється низкою чинників, серед яких можна виокремити сформованість образу «Я», професійно важливі якості фахівця, професійні знання та вміння, ідеальні образи вибраної професії, очікування індивіда та можливості соціальних перспектив, які дає дана професія, професійне спілкування та взаємодію студентів з фахівцями професійної спільноти тощо.

Проведений теоретичний аналіз проблеми дозволив доповнити цей перелік такими чинниками як наявність життєвих і професійних цілей, професійна складову образу «Я», самоінтерес, розвинуті вольові якості та екстравертованість особистості в процесі навчання у ВНЗ. Останні є показниками визначених компонентів ідентичності і свідчать про важливість формування кожного з них. Крім того, наявність і високий рівень вираженості цих показників саме на етапі освоєння спеціальності і обумовлює успішний процес розвитку професійної ідентичності майбутніх педагогів.

Література:

1. Павлюк М. М. Розвиток професійної ідентичності педагога як чинник попередження дезадаптації школярів / М. М. Павлюк // Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.

Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка. Т. XI, част. 6. – К., 2009. – С. 318 - 327.

2. Родыгина У. С. Психологические особенности профессиональной идентичности студентов / У. С. Родыгина // Психологическая наука и образование. – 2007. - № 4. – С. 39 – 48.

3. Березина Т. С. Становление профессиональной идентичности педагога / Т. С. Березина // Педагогическое образование и наука. – 2008. - № 7. – С. 24 – 27.

УДК 378.147:37-051

Мащак Світлана Остапівна
Дрогобицький державний педагогічний університет,
м. Дрогобич, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Зростаюча конкуренція освітніх послуг в Україні підвищує значущість особистісного та професійного потенціалу фахівця. З огляду на це, завданням педагогічного університету є не просто надання студенту освітніх послуг у вигляді професійних знань і сформованих компетенцій, але й створення умов для розвитку творчого потенціалу, формування здорової особистості майбутнього педагога. Для реалізації окресленого завдання педагогічним закладам необхідно здійснити перехід до нового покоління галузевих стандартів вищої освіти на основі компетентнісного підходу, що є необхідним етапом на шляху реформування освіти в Україні.

Студентський вік – це важливий період для розвитку основних соціальних і професійних компетенцій людини, а саме: формування професійних, світоглядних, громадянських, моральних, інтелектуальних якостей майбутнього фахівця; розвиток професійних здібностей як передумови подальшої самостійної професійної творчості; становлення інтелекту і стабілізація рис характеру; перетворення мотивації та всієї системи ціннісних орієнтацій, формування соціальних цінностей у зв'язку з професіоналізацією. Сучасні педагоги повинні володіти такими здатностями як ініціативність, комунікабельність, толерантність, працездатність, адаптованість, мобільність. Цей перелік можна продовжити або ж перевести у площину предметних і галузевих компетенцій.

Процес формування професійної компетентності у майбутніх педагогів як інтегрованої системи професійних знань, умінь, навичок, особистісних якостей, відбувається поступово упродовж як всього періоду навчання у педагогічному університеті, так і протягом усього професійного життя. Завдяки використанню компетентнісно орієнтованих, традиційних та інтерактивних технологій поглиблюється рівень оволодіння відповідними професійними здібностями. Майбутній педагог, який поступово починає відчувати себе суб'єктом процесу навчання, використовуючи весь комплекс вмінь, накопичує досвід

педагогічного спілкування, ефективної та розвивальної взаємодії у групі, вчиться співвідносити та гармонізувати власні інтереси з інтересами інших. Професійне педагогічно-наукове середовище педагогічного університету сприяє формуванню здорової особистість майбутнього педагога засобами фахових, психолого-педагогічних дисциплін, а аналіз результатів педагогічної практики в школі демонструє рівень готовності та сформованості професійних компетентностей, особистісних здатностей застосування технологій навчання, виховання та розвитку особистості в майбутній педагогічній діяльності.

Слід зауважити, що єдиний підхід до визначення переліку професійних компетентностей майбутнього педагога відсутній, а методика її формування у психолого-педагогічній та методичній літературі представлено недостатньо. З огляду на це, слід укласти перелік компетентностей, якими повинні володіти майбутні вчителі педагогічного університету, які засвоюють теоретичні, методологічні та прикладні аспекти психологічних дисциплін. Зауважимо, що професор Савчин М. В. вважає, що професійні компетенції педагога – це система професійних знань, умінь, навичок і настанов, які дозволяють ефективно і творчо розв'язувати завдання виховання, навчання і розвитку учнів «завдяки гнучкому застосуванню методів і способів теоретичної і практичної діяльності, розвиненому професійному мисленню, професійній рефлексії, безперервному професійному і й особистісному зростанню» [1, С. 5]. Компетентність педагога - це вміння мобілізувати в певній ситуації знання і досвід, забезпечувати систему компетенцій, інтегрувати й розв'язувати різні навчально-виховні та педагогічні завдання. Професійна компетентність майбутнього педагога є актуальною готовністю до виконання професійних завдань, а структура компетентності є синтезом і органічною єдністю трьох видів знань – *теоретичних* (концептуально-прикладні і конкретно-професійні); *оволодіння засобами проектування і здійснення діяльності* особистісно неповторним способом; *діяльнісно-рольових та суб'єктивно-діяльнісних* (професійні якості фахівця, які характеризують його ціннісну, когнітивну, емотивну, регулятивну сфери).

Обґрунтовані освітні дії та технології навчання, які використовують арсенал засобів психологічних дисциплін сприяють формуванню професійної компетентності майбутніх педагогів у сфері освіти та забезпечують готовність до постійного саморозвитку та самоосвіти, взаємонавчання, самовиховання, здатність до рефлексії.

Формування компетентності майбутнього педагога входить у загальний контекст формування особистості як професіонала. Тому важливим аспектом розуміння методики формування професійної компетентності є її оцінно-світоглядна, діяльнісна та когнітивна спрямованість, що характеризує особистість педагога як суб'єкта педагогічної діяльності в системі освітнього суспільного розвитку і водночас складає структуру професійної компетентності майбутнього педагога.

Література:

1. Савчин М. В. Оволодіння майбутніми педагогами професійними компетенціями і особистісними здатностями як предмет психологічного супроводу / Мирослав Савчин // Матеріали звітної наукової конференції викладачів кафедри психології, студентів ДДПУ ім. І. Франка / ред. кол. М. Савчин, С. Заблоцька. – Дрогобич: Видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2016. – Випуск X. - 156 с.
2. Семенова А. В. Розвиток професійної компетентності фахівців засобами парадигмального моделювання (інтерактивний тренінг): навч.-метод. посібник / А. В. Семенова. – Одеса: СВД Черкасов М. П., 2006. – 130 с.
3. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців на основі інтегративного підходу [текст]: методичні рекомендації / І.М. Козловська, Я. М. Собко, О. О. Стечкевич, О. М. Дубницька, Т. Д. Якимович. – Львів: Сполом, 2012. – 64 с.

УДК 378.14

Молодоря Тетяна Сергіївна
Харківський інститут ДВНЗ «Університет банківської справи»,
м. Харків, Україна

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ ЕКОНОМІСТІВ У СИСТЕМІ ПРАКТИЧНОГО НАВЧАННЯ

Діяльність в умовах стрімких змін потребує володіння актуальними компетенціями, мобільного реагування на мінливі фактори зовнішнього та внутрішнього середовища. Очевидно, підготовка конкурентоспроможних спеціалістів має бути спрямована на формування у студентів здатності постійно і цілеспрямовано розширювати, поглиблювати і оновлювати знання, уміння і навички, мотивації до вдосконалення та саморозвитку як працівника, громадянина, особистості. Особлива роль у цьому належить професійно-практичному навчанню.

У Харківському інституті ДВНЗ «Університет банківської справи» завдання практичного навчання при підготовці фахівців й професіоналів спеціальності «Фінанси, банківська справа та страхування» вирішуються у ході послідовного проведення практик: навчально-ознайомчої, навчальної, виробничої (для бакалавра), переддипломної (для магістра).

Такий вид навчання дає змогу реалізовувати специфічні форми та методи активізації пізнавальної діяльності студента. Виконання фахових доручень, діалогова форма спілкування з керівниками практики, обговорення дискусійних питань, нетипових ситуацій, самостійна постановка пошукових завдань сприяють закріпленню та розширенню знань, усвідомленню необхідності безперервного оновлення та вдосконалення, сприяють формуванню та розвитку актуальних професійно важливих особистісних характеристик: креативність, емоційний інтелект, толерантність, відповідальність, комунікабельність, наполегливість, стійкість тощо.

Слід підкреслити, що під час усіх видів професійно-практичної підготовки діяльність студентів при виконанні фахових завдань вимагає соціальної взаємодії, реалізації знань й умінь письмової та мовної комунікації, пошуку та критичного аналізу інформації з використанням сучасних технологій, здатності працювати у команді тощо.

Особливістю навчально-ознайомчої практики на базі навчально-тренувального комплексу інституту, навчально-наукових центрів випускових кафедр на підприємствах, в установах, організаціях за участі їх провідних фахівців є спрямованість на ознайомлення студентів молодших курсів із специфікою функціонування суб'єктів господарювання з метою розширення уявлення студентів про майбутню фахову діяльність, узагальнення, систематизації набутих теоретичних знань, розвиток творчих здібностей студентів, здатності ділового спілкування, мотивування особистості до систематичного поповнення знань та їх творчого застосування.

Навчальна практика на третьому-четвертому курсах має на меті закріпити та поглибити теоретичні знання здобувачів вищої освіти; виробити первинні навички роботи з документами; сформувати професійні уміння для прийняття самостійних рішень; виробити потребу систематичного поповнення своїх знань. Базові професійні уміння та навички формуються із застосуванням імітаційних методів (ділові ігри різних модифікацій, ситуативні завдання, Case Study), інтеграційних технологій, інтерактивних форм через освоєння алгоритмів дій фахівців на основі програмних комплексів, що найширше використовуються.

Наступним етапом практичної підготовки здобувачів вищої освіти стає виробнича практика, програма якої охоплює всі основні напрямки діяльності фахівців-економістів з урахуванням специфіки конкретної предметної галузі (фінансово-кредитна, страхова, фінанси підприємств, фінансова-бюджетна тощо). Під час практики студенти в реальних умовах закріплюють базові професійні уміння та навички, використовують набуті знання для розв'язання типових завдань, накопичують суб'єктивний досвід фахової діяльності.

У ході виробничої практики засвоюються моделі професійної поведінки, покращується готовність майбутнього фахівця до виконання комунікативної функції: набувається здатність спілкування студента з клієнтами та колегами, розвиваються навички письмової та мовної комунікації, у тому числі іноземними мовами, із застосуванням сучасних інформаційних технологій та засобів, поліпшується культура стосунків. Відбувається удосконалення психологічних характеристик студента шляхом розвитку умінь орієнтуватися у нестандартних ситуаціях, аналізувати проблеми, що виникають, визначати шляхи їх вирішення та відповідно планомірно діяти. Завершується формування позитивного ставлення до обраної професії.

У подальшому організовується індивідуальна робота студентів у фінансово-кредитних установах, на підприємствах, в організаціях, яка передбачає їх щотижневе відвідування з метою дослідження показників діяльності баз практик і використання фактичних даних при виконанні індивідуальних завдань з дисциплін магістерської підготовки. У такий спосіб забезпечується неперервність професійно-практичної підготовки, прикладний

характер виконуваних індивідуальних завдань, системність соціальної та психологічної адаптації студентів до фахової діяльності.

Дослідження відповідно до запитів бізнес-середовища у ході переддипломної практики дають змогу підготувати практико-орієнтовані дипломні роботи, захист яких, переважно, відбувається безпосередньо на підприємствах, в установах, організаціях, що відкриває додаткові можливості продемонструвати особистісний та фаховий потенціал випускника, його відповідність вимогам конкретного роботодавця, сприяє закріпленню молодого спеціаліста на робочому місці.

Таким чином, під час проведення різних видів практик відбувається поетапне формування ключових, базових та спеціальних компетенцій майбутнього фахівця, прослідковується позитивна динаміка щодо наявності у здобувача вищої освіти осмислених та систематизованих знань, сукупності професійних умінь, навичок, технік, соціальної та пізнавальної мотивації до різних аспектів фахової діяльності, що є запорукою зміцнення конкурентних позицій випускника на ринку праці.

УДК 159.923

*Угрин Ольга Георгіївна
Львівський державний університет внутрішніх справ
м. Львів, Україна*

ДОСЛІДЖЕННЯ ЗМІНИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ПРАЦІВНИКІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ПОЛІЦІЇ

Психологічна готовність майбутніх працівників Національної поліції виступає важливою умовою успішного виконання професійної діяльності та самореалізації, яка повинна формуватися і удосконалюватися як самою особистістю фахівця, так і всією системою заходів, що проводяться державою в цілому. Оскільки готовність є необхідною складовою ефективною самореалізації особистості в обраній діяльності, передумовою становлення професіоналізму, то вивчення її компонентів сприятиме гармонізації особистісного розвитку. Тому актуальність зумовлена важливістю наукового вирішення проблеми формування психологічної готовності курсантів до професійної діяльності в структурі ОВС [1].

Так, у психологічному дослідженні брали участь 182 курсантів Львівського державного університету внутрішніх справ. Для з'ясування стану та зміни психологічної готовності до професійної діяльності майбутніх працівників Національної поліції досліджування проводилось у 2014 році (N = 82) та у 2017 році (N = 100) із використанням методики для «Діагностики рівня парціальної готовності до професійно - педагогічного саморозвитку» (мотиваційний, когнітивний, морально – вольовий, організаційний, здатність до самоуправління та комунікативний компонент психологічної готовності). Для інтерпретації отриманих даних були застосовані **методи математико-статистичного опрацювання даних (комп'ютерний пакет статистичного аналізу**

SPSS у версії 22): описова математична статистика та порівняльний **аналіз (за t – критерієм Стьюдента),** з подальшою їх якісною інтерпретацією та змістовим узагальненням.

Проведений порівняльний аналіз (за t – критерієм Стьюдента) дозволяє нам говорити про зміну прояву психологічної готовності до професійної діяльності у курсантів в 2014 та 2017 роках (див. Табл.1.).

Таблиця 1

Порівняльний аналіз компонентів психологічної готовності до професійної діяльності майбутніх працівників Національної поліції

Компоненти психологічної готовності до професійної діяльності		M	SD
Мотиваційний	2014 р.	54,84	12,65
	2017р.	50,66	9,12
когнітивний	2014 р.	36,73	6,95
	2017р.	33,36	7,84
морально — вольовий	2014 р.	61,29	14,15
	2017р.	44,48	10,20
Організаційний	2014 р.	42,95	9,40
	2017р.	35,85	8,49
здатність до самоуправління	2014 р.	32,95	7,52
	2017р.	25,51	7,36
комунікативний	2014 р.	33,39	11,67
	2017р.	22,66	6,26

Так, з плином часу відбулись значні зміни у прояві морально – вольового, організаційного, комунікативного компоненту психологічної готовності. Це свідчить про те, що курсанти, які навчались в 2014 році демонстрували більшу організованість (вміють управляти собою і мобілізувати сили), зосередженість на завданні, позитивно ставились до процесу навчання, самостійність, цілеспрямованість, працездатність, вміння довіряти й доводити почату справу до кінця, самокритичність й сміливість. Також вони володіють необхідними уміннями та навичками, а зокрема встановлювати й підтримувати необхідний контакт з людьми, обґрунтовувати свою точку зору та умінням уникати конфліктів у процесі суспільної діяльності. Але разом з цим, мотиваційний компонент психологічної готовності суттєво не змінився з роками, а це означає, що майбутні працівники Національної поліції професійно спрямовані, позитивно ставляться до професії, прагнуть застосувати свої знання в практичній діяльності й мають бажання вдосконалюватись та розвиватись в професійній сфері.

Також досліджено статеві відмінності у прояві компонентів психологічної готовності до професійної діяльності курсантів, які навчались у 2014 та 2017 році (див. Табл.2).

Таблиця 2

Порівняння змін статевих відмінностей у прояві компонентів психологічної готовності до професійної діяльності курсантів

Компоненти психологічної готовності до професійної діяльності	Mean (жінки, 2014 р.)	Mean (чоловіки 2014 р.)	Mean (жінки, 2017 р.)	Mean (чоловіки 2017 р.)
мотиваційний	59,27	50,69	50,44	50,88
когнітивний	38,27	35,28	32,79	33,95
морально-вольовий	64,00	58,75	44,85	44,08
організаційний	45,87	40,22	34,66	37,08
здатність до самоуправління	35,63	30,44	25,28	25,75
комунікативний	34,13	32,69	22,87	22,44

Література:

1. Угрин О.Г. Психологічна готовність курсантів ОВС до професійної діяльності / О.Г. Угрин // "Теоретико-прикладні засади конструктивної взаємодії поліції і населення в соціумі": колективна монографія: ЛьвДУВС, 2017. – С. 468 – 487.

УДК 159.923.2:331.54

*Ямчук Таїса Юріївна
Чакава Мар'яна Анатоліївна
Мукачівський державний університет,
м. Мукачево, Україна*

ПРОФЕСІЙНІ ЯКОСТІ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Проблема розвитку професійних якостей розглядалась у працях широкого кола науковців, зокрема у вітчизняних дослідженнях цим питанням займалися: Н.В.Алішева, Б.Г.Ананьєв, В.О. Бодрова, Є.О. Климова, Е.Ф.Зеер А.А., Деркач, В.Г. Зазикін, Н.В. Кузьміна, Ю.Н. Кулюткіна, В.Г. Лооса, А.К. Маркова, В.Д. Шадрікова, О.І. Щербакова, І.Д. Бех, Н.С. Бодров, А.В. Брушлинський, Н.С. Глуханюк, А.В. Карпов, С.Л. Рубінштейн, В.М. Шепель, Є.О. Якубі та ін.

Розвиток професійних якостей є однією з найважливіших умов досягнення високого рівня професіоналізму, тому у наш час вони активно досліджуються українськими дослідниками, серед яких: Г. Балл, Р.С. Гуревич, О.Г. Мороз, К.К. Платонов та ін [1].

Проте, незважаючи на значну увагу дослідників до проблеми розвитку професійних якостей вона залишається недостатньо вивченою. Метою нашого дослідження було теоретично проаналізувати та емпірично дослідити особливості розвитку професійних якостей особистості майбутнього фахівця економічної сфери.

Аналіз провідних досліджень дозволив розкрити зміст поняття «професійні якості», таким чином можемо зазначити, що професійні якості - це інтегрована сукупність професійних і особистісних якостей, яка виникає внаслідок трансформації професійно важливих знань, вимог і вмінь в особистості та виявляється у більш ефективній діяльності. Відповідно до цього визначення, професійні якості майбутнього фахівця - це індивідуальні особливості, що сприяють формуванню у людини позитивного ставлення до своєї професії і людям, з якими він працює, прагнення до особистісного зростання, професійного вдосконалення [2]. Професійні якості фахівця відповідають на такі життєво важливі прояви, як самоактуалізація, самостійність, здатність обирати та розв'язувати проблеми, усвідомлювати своє професійне Я, визначати власну життєву позицію, долати труднощі, керувати своєю поведінкою та діяльністю [3].

Для дослідження професійних якостей у студентів та працівників ми використали методика «Діагностика самоактуалізації особистості» (А.В. Лазукіна). Вибірку склали студенти та працівники сфери економічних відносин, загальна кількість досліджуваних складає 60 осіб.

Актуальність дослідження саме цієї вибірки було зумовлено тим, що ми хотіли дослідити розвиток професійних якостей у групах і при цьому зробити між ними порівняння.

Дослідження показало, що 74% студентів під час навчального процесу орієнтовані на особистісне спілкування, прагнуть взаємодіяти з оточуючими, колективом - це співвідноситься із здатністю до адекватного самовираження, при цьому налаштовані на придбання знань яке поєднується із високою потребою в пізнанні.

У той час якщо брати до уваги більш досвідчених професіоналів то в них на 89% провідними є креативність та цінності. Отримані результати свідчать, про те, що досліджувані вміють використовувати свій творчий потенціал застосовувати їх в багатьох сферах, вони живуть справжнім, не відкладають своє «життя» на потім, добре розуміють цінність життя «тут і тепер», при цьому добре усвідомлюють позитивну «Я – концепцію», яка слугує джерелом стійкої адекватної самооцінки.

Також в даному дослідженні була використана ще не менш значима діагностична методика «Тест смисложиттєвих орієнтацій» на основі якої було з'ясовано те, що майбутні фахівці студенти не в повній мірі можуть самостійно контролювати своє життя, приймати рішення оскільки проходять період навчання, але вони внутрішньо мотивовані на навчання, прагнуть до здобуття знань.

На відміну від вище наведених результатів у працівників відмічається гармонійний рівень самореалізації, високий рівень загальної осмисленості життя, локусу контролю - життя, процесу життя та цілей. Тобто це особистості, які добре розуміють сенс свого життя, мають чіткі цілі у майбутньому, насолоджуються процесом їх досягнення та задоволені своїм минулим, постійно прагнуть до особистісного росту, професійної досконалості.

Як бачимо, у вибірки студентів спостерігається досить позитивна тенденція до розвитку професійних якостей, тобто в них сформовані потенційно особистісні та базові професійні якості, які є основою підставою для навчання за певним фахом та подальшої успішної професійної діяльності, у той час для вибірки працівників характерні специфічно-професійні якості які формуються упродовж професійної діяльності залежно від специфіки роботи.

Література:

1. Волкова Н. Проблема підготовки майбутніх фахівців до управлінської діяльності / Н. Волкова // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : науково-методичний журнал. – 2002. – Випуск 1 (5). – С. 25 – 27.
2. Зеер Є.Ф. Психология профессионального развития: Учебн. пособие. – 2-е изд. / Є.Ф.Зеер. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 240 с.
3. Кокун О.М. Теоретичні та практичні засади психологічного забезпечення професійного становлення особистості. / О.М. Кокун // Матеріали II Всеукраїнського психологічного конгресу, присвяченого 110 річниці від дня народження Г.С. Костюка (19 – 21 квітня 2010 р.). – Т. III. – К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2010. – 167 – 171 с.

РОЗДІЛ III. СОЦІОКУЛЬТУРНІ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

УДК 159.9.072.43

*Алмаші Світлана Іванівна,
Довганич Іванна Михайлівна
Мукачівський державний університет,
м. Мукачево, Україна*

ДО ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

Бурхливі соціально-економічні перетворення, накопичення нових знань у різних галузях науки, вдосконалення процесів виробництва, стрімка інформатизація суспільства – все це породило нові вимоги до людини. Сучасному суспільству необхідні люди, здатні не тільки співіснувати з навколишнім середовищем, але і реалізовувати свій внутрішній потенціал в ньому.

Однак більша частина сучасної молоді нездатна пристосовуватися і розвиватися в умовах мінливої дійсності. Проблема дезадаптації молоді особливо актуальна, коли мова йде про майбутнє фахівця. Саме від того, як підготовлений молодий фахівець, буде залежати рівень його професійної діяльності, а, отже, рівень виконуваної роботи.

В даний час проблема адаптації студентів на початковому етапі професійної підготовки займає одне з центральних місць у психолого-

педагогічних дослідженнях. Це обумовлено тим, що система освіти у вузі виявилася непідготовленою до трансформацій суспільного життя, коли одні лише знання у традиційному розумінні не можуть виступати в якості засобу успішної адаптації вчорашніх школярів.

У своєму дослідженні ми розглядаємо адаптацію в контексті соціалізації особистості, процесу, який дозволяє людині придбати новий статус студента майбутнього фахівця. Від того, як довго за часом і по різних характеристиках відбувається процес адаптації, залежать поточні і майбутні успіхи студентів, процес їх професійного становлення.

Вирішення питання адаптації студентів до навчання у ВНЗ хвилює цілу низку вітчизняних науковців. Це, зокрема, Т. В. Алексеєва, О. П. Венгер, В. Г. Гамов, О. Д. Гречишкіна, Г. П. Левківська, Є. О. Резнікова, О. Г. Солодухова, Ф. Г. Хайруллін, А. В. Фурман та ін., які досліджували проблему адаптації студентів до навчання у ВНЗ; Н. М. Дятленко, Л. Гармаш, Н. Коцур, Л. В. Клочек, Л. В. Косарева, Н. В. Любченко, О. В. Прудська, І. М. Шаповал та ін., які вивчали адаптацію студентів-першокурсників до навчання у ВНЗ; І. Д. Бех, М. Вієвська, Л. Красовська, Н. В. Фролова та ін., котрі займалися проблемою соціально-психологічної адаптації підлітка до нових умов навчання; педагогічні аспекти адаптації студентів досліджуються у працях В. С. Штифурак, В. С. Сорочинської та ін.; труднощі початкового етапу навчання і чинники, що впливають на процес адаптації, у своїх роботах розкривають А. Д. Андрєєва, Ю. О. Бохонкова, С. А. Гапонова, В. Д. Острова, О. В. Прудська; В. П. Каземіренко та інші науковці розробили програму дослідження соціально-психологічних чинників адаптації молоді до навчання у ВНЗ та майбутньої професії. Ціла низка вчених (М. Вієвська, Л. Красовська, О. О. Стягунова, Н. М. Дятленко, О. В. Маріна, Л. Гармаш, Н. Коцур, Т. В. Буяльська, М. Д. Прищак та ін.) роблять акцент на важливості адаптації першокурсників до навчання, адже саме вони відчують різку зміну багатьох аспектів свого життя і вважають, що успішність перебігу процесу адаптації є запорукою успішного подальшого функціонування у певній структурі у певному соціумі.

Перш, ніж говорити про психологічні механізми процесу соціальної адаптації, необхідно уточнити зміст поняття "адаптація" в контексті даної проблеми. У літературі, присвяченій цій проблемі, стала вже загальним місцем згадка про те, що термін "адаптація" виник в рамках фізіологічної науки і ставився до процесу пристосування слухового або зорового аналізатора до дії подразника.

Адаптація у вузькому, соціально-психологічному, значенні розглядається як взаємини особистості з малою групою, найчастіше - виробничою або студентською. Тобто, з точки зору соціальної психології, процес адаптації розуміється як процес входження особистості в малу групу, засвоєння нею норм, що склалися, відносин, заняття певного місця в структурі відносин між її членами. Особливості соціально-психологічного вивчення адаптації полягають в тому, що, по-перше, відносини індивіда і суспільства розглядаються як опосередковані малими групами, членом яких є індивід, по-друге, мала група сама стає однією зі сторін, що беруть участь в адаптаційній взаємодії,

утворюючи нове соціальне середовище - сферу найближчого оточення, до якого пристосовується людина.

У науковій літературі можна умовно виділити чотири підходи до аналізу факторів адаптації: аналіз одного конкретного фактора; аналіз декількох факторів (без подальшого об'єднання їх у групи); аналіз груп чинників; системний підхід до аналізу чинників.

Адаптація студентів до навчання у вузі є багаторівневий процес, який включає складові елементи соціально-психологічної адаптації та сприяє розвитку інтелектуальних і особистісних можливостей студентів. У свою чергу, адаптаційний процес пов'язаний з вирішенням цілого спектра різних проблем. Однією з центральних соціально-психологічних проблем процесу адаптації є освоєння нової соціальної ролі – ролі студента.

Провівши теоретичні дослідження ми дійшли висновку, що незважаючи на певну кількість наукових праць з проблеми адаптації студентів до навчання у вищих навчальних закладах, вона розроблена недостатньо. У різних царинах психології існують різні погляди на дану проблему, де акцент робиться на різні домінуючі компоненти даного феномену. Це питання нове у галузі психології, а тому вимагає більш досконалого не тільки теоретичного, а й практичного вивчення, що й є метою нашої подальшої наукової діяльності.

Література:

1. Балл Г.А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности / Г.А. Балл // Вопросы психологии. – 1989. - № 1. – С. 92-100.

УДК 159.9.072.43

*Алмаші Світлана Іванівна,
Седлак Яна Валерійвна
Мукачівський державний університет,
м. Мукачево, Україна*

ДО ПРОБЛЕМИ МІЖОСОБИСТІСНОГО СПІЛКУВАННЯ ОСІБ ПОХИЛОГО ВІКУ

Динамічні соціальні, економічні, політичні перетворення сучасного суспільства визначають якість життя громадян держави. Найбільше згадані перетворення відображаються на окремих соціальних спільнотах, на людях, які мають особливі потреби, зокрема на людях літнього віку. Старість, пізня зрілість, пізня дорослість, геронтогенез, дряхлість, третій вік, похилий вік, літній вік – поняття, що позначають період життя людини, який починається приблизно з шістдесяти років і триває до закінчення її життя. Це – третя, заключна епоха життя, котра неоднозначно оцінюється науковцями і суспільством. Це не тільки епоха втрат, проблем, хвороб, але й епоха цілісного функціонування особистості. Адже, поряд з обмеженням життєдіяльності організму, зі згортанням його окремих функцій, зниженням адаптаційних

психофізіологічних можливостей, з'являються нові функції, механізми, можливості, які забезпечують пристосування людини до нової ситуації.

Тривалий час у вітчизняних наукових роботах, що присвячені вивченню старості, увага акцентувалася на біологічних і соціальних аспектах. Психологічні особливості осіб похилого віку досліджувалися М. Д. Александровою, Б. Г. Ананьєвим та ін. в контексті вивчення закономірностей психічного розвитку особистості; періодизацією старості займалися О. Г. Лідерс, В. Ф. Моргун, М. С. Пряжніков та ін. Психологічні механізми старіння розглядали В. В. Безруков, Т. Д. Марцинковська, В. В. Фролькіс та ін. Наближалися до вивчення психології особистості в похилому віці Е. Еріксон, який описував кризу старості, С. Д. Максименко, котрий інтерпретував смисл життя людей цього віку, М. Л. Смульсон, яка окреслила механізми, умови позитивного розвитку особистості, новоутворення людей літнього віку. Різні типи розвитку особистості в цьому віці виділяли Є. С. Авербух, Л. І. Анциферова, І. С. Кон та ін. Особистісним якостям літніх людей приділяли увагу О. О. Березіна, І. В. Грошев, М. В. Єрмолаєва та ін.

Соціальні питання старіння та старості, зокрема, що пов'язані з адаптацією до нових умов, розглядали К. Висьневська-Рошковська, Р. С. Яцемирська та ін., з адаптацією до статусу пенсіонера – М. Я. Сонін, В. Д. Шапіро та ін. Психологічні механізми ідентифікації та стереотипізації людей похилого віку, явище «взаємовідчуження поколінь» обґрунтувала О. В. Краснова. Питання соціально-психологічних контактів в похилому віці вивчали Л. Л. Карстенсен (емоційні взаємини в довготривалих шлюбах), Л. О. Регуш (самотність старих осіб у сім'ї), В. Д. Альперович (типологія взаємин літнього подружжя). Водночас, якщо порівнювати інтенсивність вивчення вченими-психологами різних вікових періодів, психологія літнього віку у дослідженнях представлена значно менше. Сьогодні існує об'єктивна необхідність приділити увагу науковців цьому важливому періоду онтогенезу людини й тому, безумовно, звернення до проблеми розвитку особистості в цей віковий період, визначення особливостей міжособистісного спілкування осіб літнього віку є актуальним.

Важливою соціальною спільнотою, яка збільшується в сучасній Україні, є літні люди. Їхнє дитинство припало на відновлення країни після Другої світової війни, молодість – на час застою, зрілість – на розпад СРСР і економічне зубожіння, пізня зрілість – на час неоголошеної війни з сусідньою державою. Їм довелося відчувати вплив кризових явищ у суспільстві, зміни в найближчому соціальному оточенні, зміну професійного статусу та актуалізацію захворювань і всіляких негараздів. Постає проблема вдосконалення їхньої життєдіяльності. Одним із шляхів її вирішення є вдосконалення міжособистісного спілкування, адже саме з ним, як засвідчують окремі вчені, пов'язана провідна діяльність осіб похилого віку. Його якість відбивається на рівні життя людини, на темпах її старіння, на емоційному та інтелектуальному стані та на самопочутті. Важливим чинником, що зумовлює міжособистісне спілкування літньої людини є її здатність до осмислення життя.

У межах обґрунтованого особистісно-комунікативного підходу міжособистісне спілкування осіб похилого віку розглядаємо як процес формування емоційних взаємин особистості в похилому віці з окремими суб'єктами, котрі її оточують, що передбачає емоційне ставлення один до одного, взаємне соціальне пізнання, певний спосіб поведінки один з одним. Тобто воно є суб'єкт-суб'єктним складним процесом, що має емоційну, пізнавальну й поведінкову складові. Міжособистісне спілкування в літньому віці є важливим проявом комунікативної підсистеми психіки особистості; воно дозволяє літнім особам коректувати життям та регулювати власні емоційні стани й переживання (зумовлює функціонування когнітивної і регулятивної підсистем її психіки).

Література:

1. Коваленко О.Г. Особливості міжособистісного спілкування осіб похилого віку та їхня соціальна активність / О.Г. Коваленко // Науковий вісник Херсонського державного університету. - №5. – 2015. – С. 82-84.

УДК 37.015.311:659.1

*Барчі Беата Василівна,
Лакатош Злата Василівна
Мукачівський державний університет
м. Мукачево, Україна*

ВПЛИВ РЕКЛАМИ НА ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ

Неможливо уявити собі сучасний світ без реклами, нею нині просякнуті всі сфери життя. Але бездумно сприймаючі рекламні слогани і ролики, ми рідко замислюємося про її справжню суть. Реклама, як відомо, рушій торгівлі. Вона допомагає дізнатися про нові товари і послуги, зорієнтуватися в безмежному морі виробництва і споживання. Та реклама не лише інформує. Фахівці стверджують, що вона – могутній засіб впливу і маніпуляції людиною. Вона здатна формувати і змінювати світогляд і поведінку людей. Саме тому науковці нині так ретельно вивчають це явище [2].

Дослідженням негативного впливу реклами на формування та розвиток психіки особистості дитини та підлітка займалися як зарубіжні (К. Янг, Д. Грінфілд, А. Голдберг), так і українські вчені (Ю. Данько, Ю. Бабаєва, О. Філатова) [3]. Можливості соціальних мереж ще не досліджені повною мірою, але вже наявні праці науковців засвідчують їх величезний вплив на формування свідомості молоді.

Британський психолог та біолог Арік Сігман стверджує, що реклама робить дітей надмірно агресивними, збуджує, а також прищеплює хибні життєві цінності [1].

Секрет дії реклами криється у використанні найтонших особливостей людської психології. Сьогоднішня реклама побудована на маніпуляції свідомістю споживачів. Людей намагаються примусити до купівлі тих чи інших товарів. Найлегше це зробити з тими, хто не володіє критичним мисленням – з

дітьми. Реклама навіює людині думку, що якщо вона купить ту чи іншу річ, то вона стане щасливішою, привабливішою, успішнішою, що це сприятиме підвищенню її статусу. Люди оцінюють себе та інших в залежності від того, чим вони володіють, а не від їхніх особистих якостей. Так формується система цінностей, орієнтована виключно на споживання. Але неможливо купити все, особливо з огляду на матеріальний стан переважної більшості. У звичайному житті пересічні люди не можуть і виглядати такими привабливими і успішними, як герої рекламних роликів. Все це призводить до виникнення у багатьох людей, особливо молодих, комплексу меншовартості.

Непідготовленого глядача реклама зустрічає шаленим темпом і цікавими зоровими образами, а це гарант емоційного дисбалансу. На користь фахівців з реклами працює і гіпертрофована дитяча увага, що робить ефект після перегляду в рази сильнішим. Усе це разом притягує дитину, як магнітом, вона відчуває себе причетною до подій на екрані, їй не набридає дивитися один і той самий рекламний ролик десятки разів [4].

Реклама цілком і повністю підпорядковує підростаюче покоління собі, повністю заповнюючи собою його канали інформації. Люди рухаються по життю до певних цілей, досягнувши які, вони розуміють, що витратили левову частку свого життя даремно, отримавши лише красивий фантик з екрану телевізора. Мало того, ці хибні орієнтири породжують цілу гору комплексів, адже хтось завжди буде мати в рази більше, ніж середньостатистичний пересічний споживач. Неможливість придбання бажаного позначається на психічному здоров'ї людини, вона постійно перебуває у стані депресії через незадоволеність.

Нескладно помітити, що в останні десятиріччя навколо нас стало особливо багато людей, що цінують не особистісні якості, а стиль і речі оточуючих. Життя таких людей орієнтоване на споживання, оволодіння тією чи іншою річчю – ось критерій успішності тисяч дітей, що проводили надмірно велику кількість часу перед «блакитними» екранами. Виробники буквально підсаджують населення на голку споживання, створюючи культ своєї продукції, підігриваючи інтерес до неї все новими і новими її зразками.

Телереклама дуже впливає на відносини дітей і батьків всередині сім'ї. У рекламі «хороша» мама неодмінно купує дитині шоколадку або іграшку. З підлітками ще складніше. Вони бачать у рекламі атрибути красивого і багатого життя – дорогі машини, екзотичні подорожі. Якщо батьки не можуть собі цього дозволити значить, на думку підлітків, вони невдахи і нічого прислухатися до їхніх порад! Звісно, не можна в усіх бідах звинувачувати лише саму рекламу, але свій негативний вплив на дитячу психіку вона, без сумніву, має.

Підліток легко вбирає різні переживання, не вміючи зрозуміти свої конфлікти і правильно їх вирішити. Звичайно, деякі компанії навпаки орієнтують свою рекламу на підлітків, які вже мають гроші, але не захищені від впливу нав'язування реклами. Тому часто саме підлітки стають головною споживатською аудиторією, звісно і реклама орієнтується саме на них. Дитина постійно піддається впливу, який змінює її поведінку, світогляд, формує життєві норми та цінності, які є основою, не тільки віртуального життя, а й

реального. Потрібно приділяти якомога більше уваги дітям та підтримувати їх на кожному етапі життя, і тоді вони обов'язково виростуть здоровими та щасливими, а будь-яка небезпека пройде повз них.

Література:

1. Sigman A. The spoilt generation: why restoring authority will make our children and society happier / A. Sigman. – London: Piatkus, 2009. – 196 p.
2. Глущенко С. Д. Соціально-психологічні особливості Інтернет-адиктивної поведінки особистості / С. Д. Глущенко // Молодь: освіта, наука, духовність: тези доповідей. – Частина I. – К.: Університет «Україна», 2008. – 547 с.
3. Данько Ю. А. Соціальні мережі як форма сучасної комунікації: плюси і мінуси / Ю. А. Данько // Сучасне суспільство: політичні науки, соціологічні науки, культурологічні науки. – 2012. – С.179-184
4. Литовченко І. В. Діти в Інтернеті: як навчити безпеці у віртуальному світі / І. В. Литовченко [посібник для батьків]. – К: Видавництво ТОВ «Видавничий будинок «Аванпост-Прим», 2010. – 48 с.

УДК 373.3.011.3-052:311.54.159.9

*Барчі Беата Василівна,
Руснак Оксана Іванівна
Мукачівський державний університет
м. Мукачево, Україна*

ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ СТАРШОКЛАСНИКІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ

Соціально-економічні зміни в країні, перехід командно-адміністративної системи до ринкової настільки якісно змінюють всі параметри у соціальному житті українського суспільства, що ефективна соціалізація, соціально-професійна адаптація випускника школи можлива тільки на основі цілеспрямованої підготовки до життєдіяльності.

Новітні досягнення психолого-педагогічної науки потребують перегляду та переосмислення підходів до вирішення проблеми професійного самовизначення школярів, зокрема – пошуку психологічних умов підготовки старшокласників до професійного самовизначення. Певні підходи до розв'язання проблеми активізації профорієнтаційної роботи розглянуто в роботах Г. Левченка, І. Михайлова, М. Пряжнікова, В. Синявського [3].

Професійне самовизначення - це складний динамічний процес орієнтації особистості у професійно-трудоному середовищі, розвитку та самореалізації духовних і фізичних можливостей, формування адекватних професійних намірів і планів, реалістичного образу себе, як професіонала.

Психологічні особливості процесу професійного становлення передбачають включення індивіда в нове соціальне середовище зі своїми нормами спілкування, поведінки, цінностями тощо. Міжособистісні відносини, що складаються в професійному колективі, багато в чому визначають хід

професійної адаптації людини, формування її соціального статусу. Професійна самосвідомість є відображенням об'єктивних та суб'єктивних моментів процесу становлення професіонала, таких як система підготовки спеціаліста, її якість і ефективність, інтенсивність настанови на професійну діяльність, ступінь включення учня до навчального процесу, успішність практичної діяльності та ін. [2].

Дослідники розглядають професійне самовизначення в двох значеннях. З одного боку, це діяльність самого індивіда, який вибирає професію (оптанта), спрямована на професійне самопізнання, пошук шляхів професійного розвитку і вдосконалення (М.С. Ковалевич); процес формування особистістю своїх відносин до професійно-трудового середовища і способ самореалізації в ній (С.Н. Чистякова); процес самостійного вибору професії, здійснюваний особистістю на основі аналізу своїх даних і відповідності їх вимогам професії (А. М. Кухарчук) [1].

Вибір професії – це не одномоментовий акт, а процес, що складається з ряду етапів, тривалість яких залежить від зовнішніх соціально-психологічних умов і індивідуальних особливостей суб'єкта вибору професії.

Особистісне самовизначення як психологічне явище виникає на межі старшого підліткового і раннього юнацького віку, потреба в якому, являє собою потребу у формуванні системи, у якій сконцентровані уявлення молоді людини як про себе (Я-концепція), так і про оточуючу дійсність. Я-концепція є одним з факторів професійного самовизначення старшокласника. Важливим є створення психологічних умов підготовки старшокласників до професійного самовизначення.

Професійне самовизначення старшокласника – це відносно самостійний етап соціалізації, сутність якого полягає у формуванні в індивіда усвідомлення мети і сенсу життя, готовності до самостійної життєдіяльності на основі співвіднесення своїх бажань, наявних якостей, можливостей і вимог, поставлених до нього з боку оточуючих і суспільства; інтегральна властивість особистості, що сприяє усвідомленому і самостійному здійсненню стратегії вибору і виражається в моральній, психофізичній і практичній готовності до формування і реалізації професійного наміру і прагнення; одна з форм активності особистості, за якої вона виступає суб'єктом власної життєдіяльності; частина життєвого шляху людини, важлива ланка у безперервному ланцюгу актів її самореалізації та самоактуалізації; важлива характеристика соціально-психологічної зрілості особистості.

Психологічними умовами підготовки старшокласників до свідомого професійного самовизначення є: розроблення системи вивчення професійних інтересів, здібностей, мотивів учнів; системне дослідження можливостей професійного самовизначення, навчання та працевлаштування учнів на основі аналізу особливостей їх прояву; здійснення консультативної та просвітницької роботи з батьками щодо відомостей про різні професії і види діяльності, характер різноманітних професій у відповідності з особливостями і можливостями їхніх дітей; організація психокорекційної роботи, спрямованої на формування адекватної самооцінки і рівня домагань учнів.

Література:

1. Зеер Э. Ф. Психология профессий : учеб. пособ. для студ. вузов / Э. Ф. Зеер. – 2-е изд., перераб., доп. – М. : Академ. проект ; Екатеринбург : Деловая кн., 2003. – 336 с.
2. Панченко В. Проблема професійного самовизначення учнівської молоді у працях Г. Костюка / В. Панченко // Педагогіка і психологія професійної освіти. - 2000. - № 2. - С. 236-244.
3. Пряжникова Е.Ю. Профорієнтація: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.Ю.Пряжникова, Н.С.Пряжников. – 3-е изд. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 496 с.

УДК 37.015.312:159.92

*Барчі Беата Василівна
Юхта Юліанна Василівна
Мукачівський державний університет,
м. Мукачево, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ХАРАКТЕРУ ОСОБИСТОСТІ

Характер розвивається і формується протягом усього індивідуального життєвого шляху людини під впливом різних умов. Особливий вплив на розвиток рис характеру роблять процес виховання і активна діяльність людини, праця і робота, соціум і міжособистісні контакти, особистісна спрямованість та позиція. Але до такого висновку вчені прийшли не відразу, адже досить тривалий час вважалося, що на розвиток характеру людини впливає лише його вроджені особливості.

Спроби побудови типології характерів неодноразово робилися протягом всієї історії психології. Однією з найбільш відомих і ранніх з них з'явилася та, яка ще на початку 20 століття була запропонована німецьким психіатром і психологом Е. Кречмер, а також нашим співвітчизником В.М. Бехтерева. Пізніше аналогічну спробу зробили психологи П.Б. Ганнушкіна, М. Фрамер, О.В. Кербіков, У. Шелдон, ще пізніше - Е. Фромм, К. Леонград, Г.К. Ушаков, А.Є. Личко і інші вчені [1]. Усі типології людських характерів виходили з ряду ідей. Основні з них: характер людини формується досить рано в онтогенезі і протягом решти його життя проявляє себе як більш-менш стійкий; ті сполучення особистісних рис, які входять в характер людини, не є випадковими. Вони утворюють чітко помітні, що дозволяють виявляти і будувати типологію характерів; велика частина людей відповідно до цієї типологією може бути розділена на групи.

Характер не є застиглим утворенням, він формується на всьому життєвому шляху людини. Характерними можна вважати не всі особливості людини, а тільки істотні і стійкі. Вирішальним для розуміння характеру є взаємини між суспільно і особистісно-значимими для людини цінностями. У кожному суспільстві існують свої найважливіші й істотні задачі. Саме на них

формується і перевіряється характер людей. Тому поняття "характер" відноситься в більшому ступені до відношення цих об'єктивно існуючих задач. Тому характер - це не просто кожний прояв твердості, завзятості (формальна завзятість може бути просто упертістю), а спрямованість на суспільно значиму діяльність. Саме спрямованість особистості лежить в основі єдності, цілісності, сили характеру.

Володіння цілями життя - головна умова утворення характеру. Безхарактерній людині властива відсутність чи розкиданість цілей. Однак характер і спрямованість особистості - це не одне і те ж, добродушним і веселим може бути як порядна, високоморальна людина, так і людина з низькими, нечистоплотними помислами.

Спрямованість особистості накладає величезний відбиток на всю поведінку людини. І хоча поведіння визначається не одним спонуканням, а цілісною системою відносин, у цій системі завжди щось висувається на перший план, домінуючи в ній, додаючи характеру людини своєрідний колорит.

У характері, що сформувався, ведучим компонентом є система переконання. Переконаність визначає довгострокову спрямованість поведінки людини, його непохитність у досягненні поставлених цілей, впевненість у справедливості і важливості справи, що він виконує.

Визначальну роль у формуванні характеру грає ставлення людини до суспільства, до людей. Характер людини не може бути розкритий і зрозумілий поза колективом, без обліку його прихильностей у формі товариства, дружби, любові і т. д.

Характер нерідко порівнюють з темпераментом, а в деяких випадках і підміняють ці поняття один одним. У науці серед пануючих поглядів на взаємини характеру і темпераменту можна виділити чотири основних: ототожнення характеру і темпераменту (Е. Кречмер, А. Ружицький); протиставлення характеру і темпераменту, підкреслення антагонізму між ними (П. Вікторов, В. Віреніус); визнання темпераменту елементом характеру, його ядром, незмінною частиною (С. Л. Рубінштейн, С. Городецький); визнання темпераменту природною основою характеру (Л. С. Виготський, Б. Г. Ананьєв) [2].

Виходячи з матеріалістичного розуміння людських явищ, слід зазначити, що загальним для характеру і темпераменту, є залежність від фізіологічних особливостей людини. Формування характеру істотно залежить від властивостей темпераменту, більш тісно зв'язаного з властивостями нервової системи. Крім того, риси характеру виникають тоді, коду темперамент уже досить розвинутий. Характер розвивається на основі, на базі темпераменту.

Однак темперамент не визначає характер. У людей з однаковими властивостями темпераменту може бути зовсім різний характер. Особливості темпераменту можуть чи сприяти протидіяти формуванню тих чи інших рис характеру.

Особливості характеру тісно зв'язані з інтересами людини при тій умові, що ці інтереси стійкі і глибокі. Поверховість і нестійкість інтересів нерідко сполучені з великою копіювальністю, з недоліком самостійності і цілісності.

особистості людини. І, навпаки, глибина і змістовність інтересів свідчать про цілеспрямованість, наполегливість особистості. Подібність інтересів не припускає аналогічних особливостей характеру. Так, серед раціоналізаторів можна знайти людей веселих і смутних, скромних і нав'язливих, егоїстів і альтруїстів [3].

Головна особливість характеру як психічного феномену полягає в тому, що він завжди виявляється в діяльності, у ставленні людини до навколишнього його дійсності і людям. Характер є прижиттєвим утворенням і може трансформуватися протягом всього життя. Формування характеру тісно пов'язано з думками, почуттями і прагненнями людини. Тому в міру того як формується певний устрій життя людини, формується і його характер.

Література:

1. Леонгард К. Акцентуированные личности / К. Леонгард. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2000. – 316 с.
2. Норакидзе В.Г. Методи исследования характера / В.Г. Норакидзе . – К.: Рад.шк., 1968.
3. Психология индивидуальных различий: Тексти.- М.-изд-во МГУ, 1982.

УДК 159.954-053.9

Барчій Магдалина Степанівна
Мукачівський державний університет
м. Мукачево, Україна

ДО ПРОБЛЕМИ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ ЛЮДЕЙ ПОХИЛОГО ВІКУ

Демографічна тенденція постаріння населення й зростання тривалості життя в розвинених країнах гостро ставить питання про пошуки глобальних світових стратегій розробки програм розвитку особистості людей похилого віку, реалізації особистісного потенціалу, професійного і життєвого досвіду, соціальної й творчої активності.

Актуальність теми дослідження пов'язано з сучасними уявленнями про безперервність процесу розвитку особистості впродовж життя [4], особистісно-професійного саморозвитку людини, розвитку здатності навчатися, професійно вдосконалюватися протягом усього життя [3; 4]. Інтерес до даної проблеми обумовлений збільшенням тривалості життя та демографічного старіння населення, яке привело світове співтовариство до пошуків глобальних стратегій оптимізації свого шляху з окремою розробкою програм розвитку особистості літніх людей.

Питання розвитку в похилому віці досліджували багато вчених (Л. Анциферова, М. Єрмолаєва, Г. Крайг, О. Краснова, А. Лідерс, І. Малкіна-Пих та ін.). Останні розробки в цьому напрямку (О. Березіна, Н. Єрмак, В. Наумова та ін.) розкривають питання творчого потенціалу літньої людини та її життєвих ресурсів.

Н. Александрова наголошує, що творча активність людей похилого віку є одним з компонентів їх особистісної суб'єктності, де досягнення творчої активності спричиняється досить високою життєвою компетенцією, яка співвідноситься з досить високим ступенем особистісної адаптованості, яка за наявності рефлексії проявляється в функціонуванні старіючої людини на рівні особистості як суб'єкту життєвого творчого шляху і як суб'єкта життєдіяльності. Перетворення життєвого простору людини похилого віку призводять до мобілізації потенціалів особистості, розвитку нових суб'єктних здібностей і детермінують формування власної життєвої позиції, що передбачає розширення меж особистісного простору, переживання відкриття нових об'єктів, самопізнання, саморозвиток, самовтілення [1].

До критеріїв творчої активності дослідники (С. Сисоєва, О. Цапліна, Н. Гаврилюк та ін.) відносять психологічні задатки, здатність до концентрації уваги, інтелект, пам'ять, уяву, особистісний статус, мотивацію досягнень, звички, домагання, талант, прагнення, цілі та цінності людини, здоров'я, матеріальний статок, спілкування, стверджуючи, що завданням творчого навчання є формування здатності на нові способи діяльності, потреби пізнання. Н. Александровою доведено, що активна адаптація в літньому віці пов'язана з рівнем розвитку суб'єктності людини; структура суб'єктності людей похилого віку розглядається автором як «інтегральне особистісне утворення, що вбирає в себе основні характеристики самосвідомості: переживання ідентичності, збереження контролю, стійкість і варіативність «Я-образу», рівень самоприйняття, інтернальний тип локалізації контролю» [1]. Ми поділяємо думку дослідників М. Рожкова, А. Кушнар'євої, О. Цапліної про те, що реалізація творчої ініціативи залежить від рівня розвитку та збереженості якостей, співвідносних з проявом основних етапів творчої діяльності: почуття новизни, спрямованість на творчість, критичність й уміння перетворювати структуру об'єкту пошуку.

Гончарова Л.А. визначає творчу активність людей похилого віку як самодостатню форму активності особистості, яка є складовою особистісної суб'єктності, характеризується почуттям новизни, спрямованістю на творчість, критичністю й умінням перетворювати структуру об'єкту пошуку, регламентується силою і якістю потреби (мотивації) і збереженістю творчого активного ресурсу, спрямована на реалізацію цільових та смислових аспектів власного життя (особистої життєвої активності, захопленості, працездатності, прагнення реалізації набутих знань, умінь, інтелектуальної активності), зумовлена саморозвитком, самореалізацією (самопрезентацією) і організацією життєдіяльності і проявляється на предметному, когнітивному, соціальному і духовному (внутрішньому) рівнях, відображуючись у вигляді продуктивної творчої діяльності, творчого вирішення проблеми, творчого діалогу та самореалізації, як стабілізації "Я-концепції" та побудови позитивного життєвого сценарію на подальше життя.

Психологічними чинниками творчої активності людей похилого віку на думку Л.Гончарової виступають збережений творчо активний ресурс, адаптація до нових умов життя та рефлексія, де етапами розвитку є мобілізація

латентного творчо активного психологічного ресурсу, творче вирішення протиріч життєдіяльності й прийняття нової соціальної ситуації розвитку [3].

Творчий розвиток особистості в період пізньої дорослості приводить до активізації адаптаційних механізмів особистості й зниження впливу негативних чинників на процеси старіння. Саме ступінь зближення ціннісних орієнтацій соціуму й літньої людини, рівень засвоєння групових норм, еталонів і стереотипів суспільства є важливим критерієм соціальної адаптації в постпенсійному віці.

Література:

1. Александрова Н. Х. Субъектность людей пожилого и старческого возраста: дис. ... д-ра психол. наук:19.00.13 / Александрова Наталия Христова. – М., 2000. – 221 с.

2. Гончарова Л. А. Развитие творческой активности людей пожилого возраста / Л. А. Гончарова // Молодь і ринок. – Дрогобич: Вид-во Дрогобицького державного педагогічного університету. – 2014. – №9 (116) – С. 150-154.

3. Гончарова Л. А. Психологічні чинники розвитку творчої активності людей похилого віку: навч. посібник / Л. А. Гончарова – Київ: Вид-во КУТЕП, 2015. – 124с.

4. Міщиха Л. П. Творчий потенціал особистості у період пізньої дорослості: автореф. дис... на здобуття наук. ступеня докт. психол. наук: спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / Лариса Петрівна Міщиха. – К.: 2015. – 45 с.

УДК 159.98:199.944

*Березовська Лариса Іванівна,
Мателега Євгенія Михайлівна
Мукачівський державний університет,
м. Мукачево, Україна*

ОКРЕМІ ПИТАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАДАПТАЦІЇ ОСІБ, ЩО ПОСТРАЖДАЛИ ВІД ВІЙСЬКОВИХ ДІЙ

Проблема соціально-психологічної реадaptaції осіб, що постраждали від військових дій в сучасній психологічній літературі активно розробляється. В останній час появилися роботи, що присвячені прогнозуванню психологічних наслідків локальних військових конфліктів (В.П. Каширін, В.О. Корзунін, О.Г. Маклаков, С.В. Чермянін), соціально-психологічній реадaptaції учасників бойових дій (Т.І. Єрьоміна, П.П. Іванов, О.Г. Караяні, Ю.Ю. Логінова, В.Н. Смірнов, Н.В. Тарабріна), реабілітації комбатантів з віддаленими наслідками стресогенних впливів (Н.О. Пономаренко, Р.П. Попелюшко, В.Є. Попов), реабілітації та реадaptaції учасників антитерористичної операції (О.Д. Сафін) та ін.

Питання реадaptaції та реабілітації осіб, що постраждали від військових дій на даний час в Україні регламентується та здійснюється на основі законодавства. За останні роки прийнято на законодавчому рівні «Положення

про психологічну реабілітацію військовослужбовців Збройних Сил України, які брали участь в антитерористичній операції, під час відновлення боєздатності військових частин (підрозділів)», що затверджене Міністерством оборони України від 09.12.2016 року та «Порядок проведення психологічної реабілітації учасників антитерористичної операції та постраждалих учасників Революції Гідності», що затверджене постановою Кабінету Міністрів України від 27.12.2017 року.

Процес реадaptaції в сучасній психології розглядається дwoяко: або як корінна перебудова функціональних систем особистості в екстраординарних обставинах, або ж як перехід зі стану адаптації в звичних умовах у стан адаптації в нових умовах, що відрізняються від попередніх умов життя і діяльності. Однак, чимало вчених уважають, що цей процес пов'язаний насамперед зі змістовною перебудовою цінностей, цілей, норм і потребово-мотиваційної сфери особистості [1; 6].

Вітчизняними науковцями відмічається, що система реадaptaції ветеранів АТО має здійснюватися спільно із заходами з психологічної реабілітації та базуватися на двох основних підходах. Згідно з першим, реабілітація та реадaptaція розуміються як відновлення цільового психологічного ресурсу учасників бойових дій. Згідно з другим підходом, реабілітація та реадaptaція розуміються як відновлення соціального та психічного статусів комбатанта, а також підвищення його адаптивних можливостей у мирний час [2; 3; 4; 6].

О.Г. Караяні вказує на необхідність соціально-психологічної реадaptaції – процесу організованого, поступового психологічного повернення учасників бойових дій з війни і безконфліктного, нетравмуючого «вбудовування» їх у систему соціальних зв'язків і відносин мирного часу. Соціально-психологічна реадaptaція є складовою психологічної реабілітації – різновиду психологічної допомоги в тій частині, в якій вона спрямовується на відновлення втрачених (порушених) психічних можливостей та здоров'я [2].

Заходи, що проводяться в цьому випадку, охоплюють: спеціальний період життєдіяльності частин і підрозділів, своєрідний «психологічний карантин» («психологічну дезінфекцію»); створення реадaptaуючого середовища навколо ветеранів бойових дій в сім'ї, підрозділі, частині; виявлення ветеранів із симптомами посттравматичного стресового розладу і проведення з ними заходів психологічної реабілітації [2].

П.П. Іванов розглядав соціально-психологічну реадaptaцію інвалідів бойових дій як цілеспрямований, багаторівневий процес узгодження системи відносин інваліда з потребами (нормами, цінностями, звичаями) соціуму, порушеної внаслідок настання інвалідності, а також реалізації внутрішньоособистісних можливостей в конкретних умовах життєдіяльності за сприятливого емоційного самопочуття реадaptaнта [1].

Соціально-психологічна реадaptaція – це кінцевий етап процесу соціально-психологічної реабілітації осіб, що постраждали від військових дій. І є він цілеспрямованим процесом формування нової системи значущих відносин особистості з потребами соціуму, порушеною в результаті психотравмуючого

впливу, а також реалізація внутрішньоособистісних можливостей реадaptанта в конкретних умовах життєдіяльності.

О.Д. Сафін зазначає, що військові психологи здійснюють психологічну реабілітацію як у зоні бойових дій, так і в мирний час, у пунктах постійної дислокації частин та підрозділів. Ним же зазначається, що технологічно та методично дана робота в різних умовах має суттєві відмінності. Так, в зоні бойових дій психологічна реабілітація безпосередньо пов'язана із психологічною допомогою та підтримкою, а в мирній ситуації вона здійснюється комплексно, разом з медичними заходами, а також повноцінним відпочинком. Що є суттєвим, то вона передбачає роботу зі значимим оточенням (сім'єю), з відновленням соціального статусу на основі матеріально-технічної бази [6].

Отже, соціально-психологічна реадaptація – це цілеспрямований процес формування нової системи значущих відносин особистості з потребами соціуму, порушеною в результаті психотравмуючого впливу, а також реалізація внутрішньоособистісних можливостей реадaptанта в конкретних умовах життєдіяльності.

Література:

1. Иванов П.П. Социально-психологическая реадaptация инвалидов боевых действий: дис. кандидата психол. наук: 19.00.05 / Петр Петрович Иванов. – М., 2004. – 138 с.

2. Караяни А.Г. Прикладная военная психология / А.Г. Караяни, И.В. Сыромятников – СПб.: Питер, 2006. – 480 с.

3. Кокун О. М. Оптимізація адаптаційних можливостей людини у психофізіологічному забезпеченні діяльності : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / О. М. Кокун; Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2004. – 31 с.

4. Кондрюкова В.В. Соціально-психологічна адаптація військовослужбовців силових структур, звільнених у запас : навчально-методичний посібник / В. В. Кондрюкова, І. М. Слюсар. – К. : Гнозис, 2013. – 116 с.

5. Лесков В.О. Соціально-психологічна реабілітація військовослужбовців із районів військових конфліктів : автореф. дис. ... канд. психол. наук / В.О. Лесков // Національна академія Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького. – Хмельницький, 2008. – 20 с.

6. Сафін О.Д. Основні підходи до функціонування системи психологічної реабілітації учасників антитерористичної операції / О.Д. Сафін // Наука і оборона, 2016. – №1. – С. 24–30.

*Бохонкова Юлія Олександрівна,
Грибова Юлія Андріївна
Східноукраїнський національний університет імені В. Даля
м. Сєвєродонецьк, Україна*

СТРАТЕГІЇ ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ В КОНФЛІКТІ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ ВИМІР

Людина знаходиться в постійному конфлікті. В першу чергу – це конфлікт із собою, так званий внутрішньо-особистісний конфлікт. Виходячи з цього, З. Фройд сформулював психогенетичну концепцію, згідно з якою особистість людини складається з 3 рівнів: «ВОНО», «Я», «Над-Я».

«ВОНО» – характеризується як несвідома частина психіки, котра насичена сексуальною енергією – лібідо, яка підпорядковується принципу задоволення. «Я» – це свідомість. «Над – Я» є носієм моральної норми. Частина, яка виконує роль критики, цензора, совісті. Звідси виходить, що етап свідомості «Я» перебуває у стані постійного конфлікту з «ВОНО», пригнічуючи його сексуальну енергію. На «Я» впливають 3 головні сили: «ВОНО», «Над – Я» і суспільство, яке висуває свої вимоги до людини. «Я» встановлює гармонію між ними та підкорюється «реальністю». Що стосується «Над – Я», то воно не пускає інстинкти в «Я», і тоді енергія цих інстинктів змінюється та втілюється в інших формах діяльності людини.

Для порятунку конфлікту між «Я» і «Вонно» застосовуються засоби психологічного захисту. Такі як: витіснення; придушення; проекція; раціоналізація; інверсія; заперечення; ізоляція; регресія.

Якщо більш детально розглянути поняття «конфлікт», то конфлікт – це відсутність згоди між двома або більше сторонами. У разі міжособистісного конфлікту під сторонами розуміються особи або групи, а в разі внутрішньо-особистісного – установки, цінності, ідеї одного суб'єкта [1].

Як правило, зміст поняття «конфлікт» розвивається через наступні значення:

- стан відкритої, частіше затяжної боротьби, битви або війни;
- стан дисгармонії у відносинах між людьми, ідеями чи інтересами;
- психічна боротьба: імпульси, бажання, тенденції;
- протистояння характерів або сил.

Стратегія поведінки особистості у конфлікті розглядається як орієнтація особистості або групи по відношенню до конфлікту, певна форми поведінки в ситуації конфлікту. Завдяки К. Томасу і Р. Кілмену, виділяють п'ять основних стилів поведінки в конфліктній ситуації:

1. Суперництво – жорстке відстоювання своєї позиції. Дана стратегія не дає опоненту можливості реалізувати свої інтереси. Така стратегія не може бути застосовна, якщо подальша взаємодія людей має на увазі тривалі відносини;

2. Відхід від вирішення проблеми - застосовується при відсутності сил і часу для вирішення суперечності, прагнення виграти час, небажання вирішувати проблему взагалі;

3. Співпраця - найбільш ефективна стратегія поведінки в конфлікті. Вибираючи стратегію співпраці, суб'єкт конфлікту налаштований на вирішення конфлікту таким чином, щоб це було вигідно всім учасникам;

4. Компроміс - складається в бажанні опонентів завершити конфлікт частковими поступками. Дана стратегія повинна розглядатися тільки як проміжний етап вирішення ситуації, що передує пошуку найбільш оптимального рішення;

5. Пристосування або поступка - розглядається як вимушена або добровільна відмова від боротьби і здача своїх позицій. Прийняти таку стратегію змушують: усвідомлення своєї неправоти, необхідність збереження добрих стосунків з опонентом або сильна залежність від нього [1].

Слід нагадати, що конфлікт виникає там, де є розбіжності. Людство не зможе жити без конфліктів, бо там де є людина – є конфлікт. Однак конфліктна ситуація може існувати, проте конфлікту може й не бути. Конфлікт може довго залишатися на потенційному рівні, не переходячи в реальну площину. Для того, щоб конфлікт переріс із потенційного в реальний, необхідний інцидент, тобто дії з боку учасників конфлікту, спрямовані на оволодіння об'єктом і які ущемляють інтереси іншої сторони. Будь-які типи конфліктних ситуацій можуть бути успішно врегульовані, якщо їх учасники дотримуються наступних двох факторів. Перший фактор: учасники конфлікту розуміють існуючі розбіжності, а також визнають право один одного на власну думку. Другий фактор: обидві сторони згодні дотримуватися певних правил. Це робить комунікацію між ними більш ефективною.

Напевно, неможливо зустріти людину, яка б жодного разу ні з ким не посварилась. Кожному властива своя поведінка в конфліктній ситуації, однак при всьому великому різноманітті ці моделі легко піддаються класифікації та оцінці: одні найбільш ефективні і призводять до примирення, а інші здатні розпалити справжню війну. Саме від поведінки особистості в конфліктній ситуації залежить, чи здатні конфлікти зруйнувати відносини або навпаки, привнесуть в них нову ступінь взаєморозуміння. Важливо усвідомити свою поведінку у конфліктній ситуації і вміти трансформувати її в іншу по ходу ситуації.

Література:

1. Психология и этика делового общения: учебник для студентов вузов / Под ред. В. Н. Лавриненко. – 5-е изд., перераб. и доп. – М: ЮНИТИ – ДАНА, 2015. – С. 261.

2. Гришина Н. В. Психология конфликта. Второй изд. / Гришина Н. В. – СПб. : Питер, 2008. – 544 с: ил. - (Серия «Мастера психологии»).

*Бохонкова Юлія Олександрівна,
Косова Тетяна Володимирівна
Східноукраїнський національний університет імені В. Даля
м. Сєвєродонецьк, Україна*

СОЦІОКУЛЬТУРНІ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Проблема становлення професійної ідентичності останнім часом стає все більш актуальною. Професійна ідентичність розуміється як критерій професійного розвитку особистості, який свідчить про якісні та кількісні особливості прийняття людиною: себе як професіонала; конкретної професійної діяльності як засобу самореалізації та задоволення потреб; системи цінностей і норм, що характерні для даної професійної спільноти.

Професійна ідентичність – психологічна категорія, яка відноситься до усвідомлення своєї приналежності до певної професії й певного професійного співтовариства [1].

Поняття ідентичності на сьогодні є одним з центральних понять психологічної науки завдяки чисельним дослідженням вітчизняних та закордонних вчених (В. С. Агєєв, Г. М. Андрєєва, Н. В. Антонова, Е. П. Ермолаєва, М. В. Заковоротна, Н. Л. Іванова, І. С. Самошкіна, В. Ф. Соколова, Г. У. Солдатова, Т. Г. Стефаненко, В. Ю. Хотинець, Л. Б. Шнейдер, Е. Еріксон, В. А. Ядов, D. Abrains, M. B. Brewer, S. Moscovici, H. R. Markus, S. Stryker, H. Tajfel, J. Turner, I. Walker тощо), в яких розглянуті теоретичні підходи взаємодоповнюють один одного, а в якості об'єкта дослідження виступають різні сторони феномену ідентичності.

Професійна ідентичність має різні джерела формування. Одним з цих джерел є професійна освіта, зміст якої визначають нормативні документи про освіту. Таким чином, пройшовши навчання на певному факультеті та отримавши диплом, випускник сприймається як професійно ідентичний своїй професії. В цих випадках основними умовами становлення професійної ідентичності виступають освітньо-професійна спільність долі та професійна обізнаність. Також в становленні професійної ідентичності певну роль відіграє виражений особистісний радикал. Значну роль у становленні професійної ідентичності відіграють також суб'єктивні очікування та можливості соціальних перспектив, а також визнання оточенням у якості професіонала, що сприяє ствердженню професійної ідентичності [4].

Професійна ідентичність детермінована професійним спілкуванням і професійним досвідом, репрезентується шляхом мовленнєвої активності через самоопис «образу Я», в якому наявні когнітивні, афективні, поведінкові складові. За цією логікою «образ Я» є засобом вираження професійної ідентичності [5].

В якості детермінант становлення професійної ідентичності розглядаються внутрішні та зовнішні чинники:

- 1) внутрішні чинники: особистісні, професійно-психологічні, психофізіологічні, індивідуально-типологічні якості суб'єкта;
- 2) зовнішні чинники: соціальні, виробничо-технічні, економічні та організаційні чинники [2].

На процес професійної ідентифікації впливають три основні чинники:

- 1) суб'єктивні чи особистісні, внутрішні чинники, пов'язані з ціннісно-сисловою сферою, самосвідомістю, самоактуалізацією, рефлексивністю, компетентністю, вміннями, задоволенням, творчістю;
- 2) об'єктивні, чи зовнішні, чинники, пов'язані з вимогами професійної діяльності, яка здійснюється в особистісно-орієнтованій парадигмі, яка виступає регулюючою основою професійно-особистісного самовизначення;
- 3) об'єктивно-суб'єктивні чинники, які пов'язані з організацією освітньої та професійної сфер [2].

Можна виокремити п'ять основних чинників професійної ідентифікації:

- 1) Цінності повноти та наповненості особистісного життя (розваги, творча діяльність, особистісний розвиток, високі запити, пізнання, цінності неприйняття недоліків своїх й інших, цінності вольові, цінності свободи, цінності продуктивного життя, цінності широти поглядів, цінності сміливості у відстоюванні своїх поглядів, цінності визнання, цінності мати цікаву роботу тощо);
- 2) Соціальна успішність та захищеність (цінність суспільного визнання, соціальні потреби, потреби у безпеці, матеріальні потреби, потреба у самовираженні, сімейні ролі, соціальні ролі, професійні ролі);
- 3) Емоційний та інструментальний вектори включеності в професійну групу (потреба у владі, соціальні потреби, потреба в пізнанні, орієнтація на результат роботи, потреба у матеріальному забезпеченні тощо);
- 4) Гендерні аспекти професійної ідентичності (фемінність, орієнтація на працю, маскуліність, орієнтація на альтруїзм, орієнтація на процес у праці, орієнтація на результат у роботі, самооцінка, нейтральні гендерні характеристики, орієнтація на свободу);
- 5) Ціннісні аспекти соціальної ідентичності (мати щасливу родину, мати друзів, бути чесним, мати любов, щастя інших, мати добрий стан здоров'я) [3].

Професійна ідентифікація здійснюється під впливом двох груп соціально-психологічних чинників: власне соціально-психологічних і особистісно-професійних чинників становлення ідентичності.

Соціально-психологічні чинники включають три підгрупи:

- 1) особистісні соціально-психологічні чинники ситуації: невідповідність до даної проблемної ситуації; чинник «випадкової зустрічі», що визначила подальший професійний шлях;
- 2) соціально-психологічні чинники мікросередовища: соціально-психологічні аспекти економічних умов професійної діяльності; чинники, що визначають соціально-психологічні особливості трудового колективу;
- 3) суб'єктивна оцінка попиту професії, що є головним соціально-психологічним чинником мікросередовища.

Особистісно-професійні чинники становлення професійної ідентичності включають у себе підгрупи чинників, що характеризують індивідуально-психологічні особливості фахівця: особливості темпераменту, специфічні риси характеру, здатність до адаптації, ціннісні орієнтації особистості, а також наявність професійно важливих якостей [4].

Таким чином, на процес формування професійної ідентичності впливають суб'єктивні (особистісні, внутрішні) та об'єктивні (соціальні, зовнішні) чинники. А успішність набуття професії забезпечується у тому разі, коли ставлення до професії характеризується гармонійним розвитком трьох компонентів: когнітивним, емоційним та дійовим.

Література:

1. Березина Т. С. Становление профессиональной идентичности педагога / Т. С. Березина // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 7. – С. 24 - 27.

2. Марченко І. Б. Психологічний зміст ставлення учнівської молоді до обраної професії. Наукові записки Ін. психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. ак. С. Д. Максименко. – К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2007. – Вип. 35. – С. 379–387.

3. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / Шадриков В. Д. – М., 1982. – 185 с.

4. Швидкий В. О. До проблеми формування самосвідомості / Швидкий В. О. // Проблеми загальної та педагогічної психології. Зб. Наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – Т.7., вип. 3 – К.: Міленіум, 2004. – С. 269 – 277.

5. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность (Структура, генезис и условия становления): дис. д-ра психол. наук: 19.00.13 / Лидия Бернгардовна Шнейдер. – М., 2001. – С. 115-120.

УДК 159.928.22

*Костю Світлана Йосипівна
Мукачівський державний університет,
м. Мукачево, Україна*

ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

Питання походження, соціальної сутності та специфіки художньої творчості кожна доба ставить і розв'язує відповідно до своїх конкретних соціально-історичних умов і потреб. Як живе і динамічне явище, мистецтво у своєму історико-цивілізаційному русі постійно відчуває на собі вплив змінного зовнішнього середовища у соціально-економічному, культурологічному, філософському, психологічному його вимірах.

Психологічні аспекти формування творчих здібностей особистості розглядаються у працях А. Маслоу, А. Я. Пономарьова, В. А. Татенко та ін. У

процесі професійної підготовки майбутніх митців питання оптимізації формування й розвитку творчих здібностей надзвичайно актуалізуються.

Проблема мотивації діяльності особистості досить ґрунтовно розкрита у цілій низці праць як теоретиків, так і практиків у галузі психології, педагогіки, управління, економіки тощо. Широко визнану ієрархію потреб і мотивів розробив А. Маслоу, який обґрунтував наявність первинних і вторинних потреб людини. На найвищому рівні ієрархії потреб знаходиться потреба у самореалізації, тобто прагнення і здатність особистості до реалізації внутрішнього потенціалу. Значний внесок у розвиток мотиваційної теорії зробив К. Альдерфер, який потреби людини об'єднав у три групи: потреби існування, потреби зв'язку, потреби соціального зростання. Відчуття певної потреби мотивує людину на здійснення певних дій. Іншими словами, потреба формує мотивацію діяльності. Д. Мак-Клеланд розробив концепцію мотивації людини до діяльності, яка базується на потребах досягнення успіху, потребах співучасті (причетності) та потребах влади. Згідно з ідеями Мак-Клеланда, ці потреби досить сильно впливають на поведінку людини, спонукають її до дій, які повинні призвести до задоволення цих потреб. При цьому Мак-Клеланд розглядає ці потреби як набуті під впливом життєвих обставин, досвіду та навчання.

В останні десятиліття ХХ та вже на початку ХХІ століття психологічна наука цілеспрямовано, хоча і не завжди в адекватних масштабах, намагається не лише дослідити загальні особливості творчої діяльності, але й розробити спеціальні засоби, прийоми, методи та технології стимулювання творчого пошуку, розвитку творчих здібностей, формування творчих стратегій розв'язання різноманітних проблем. Називаючи тут імена таких, наприклад, фахівців як А.В. Брушлінський, Е. де Боно, Г.Я. Буш, Т.В. Кудрявцев, О.М. Матюшкін, О.К. Тихомиров.

Дослідження В.О. Моляко, Ж. Піаже, Я.О. Пономарьова, В.А. Роменця та ряду інших вчених показали, що з-поміж всіх адаптаційних ресурсів творчість є специфічною для людини формою взаємодії зі світом (не лише предметним, а й соціальним), яка, окрім задоволення важливих вітальних потреб, створює передумови для духовного розвитку [1]. У психології прийнято поділяти активність людини на творчу й адаптивну. Такий поділ робиться на основі перенесення еволюційних закономірностей на соціальні й особистісні процеси. Відтак, адаптивна і творча дія не протиставляються, а об'єднуються як різні поведінкові стратегії, кожна з яких забезпечує еволюційно доцільну, ефективну поведінку.

Про справжні творчі можливості конкретної людини ми можемо доказово, а не гіпотетично, говорити лише на основі здійсненої діяльності, отриманих оригінальних творів. Творчий потенціал стає не уявною, а реальною, прогнозованою цінністю лише тоді, коли реалізується у винаходах, конструкціях, книгах, картинах, фільмах та ін. Тут, як сказав би один із героїв Достоевського, драма очікуваного й реалізованого. Драма, яка може у фіналі стати патетичною сонатою Бетховена або трагедією нереалізованого таланту, бо ж на шляху від «столиці можливостей» до «столиці реалій» може бути

багато перешкод, а часом трапляються й прірви. Але ж реальне буття вимагає від нас усе більш точного прогнозування наших творчих можливостей, бо ж не виключено, що творчі можливості – це наш останній ресурс у поєдинку зі створеним нами світом і з самими собою. Тому перед психологією стоять дуже відповідальні та складні завдання – здійснення глибокого наукового аналізу творчості та творчого потенціалу [2].

Ряд дослідників під творчим потенціалом фактично розуміють обдарованість, готовність до діяльності, а в нашому випадку – творчу обдарованість, готовність до творчої діяльності. Аналізуючи роботи дослідників здібностей та обдарованості (Г.С.Костюк, Б.М. Теплов, О.М. Матюшкін, Я.О. Пономарьов, Н.В. Кузьміна та багато інших), можна переконатися, що вони вживали ці поняття як синоніми.

Висновки. Отже, людина, яка не має достатньо розвинутих здібностей для того, щоб заслужити визнання у соціальному оточенні, змушена вдаватися до філогенетично більш ранніх, біологічних, агресивних форм самоствердження для досягнення успіху в діяльності. Серед низки факторів, які впливають на становлення та реалізацію творчого потенціалу особистості – задатки (як вроджена якість), соціальне середовище (зовнішні умови впливу) і особистісна активність (життєва позиція особистості) – саме останній фактор визначає особистість як унікальну цілісну систему, яка володіє потенціалом безперервного саморозвитку та самореалізації. Рушійною силою і ядром творчого потенціалу є внутрішні чинники особистості. Саме вони є важливими чинниками саморозвитку, самореалізації, самодіяльності, вільних дій і вчинків. Людина усвідомлює власну успішність, самоцінність в умовах соціальної дійсності, їй притаманна внутрішня потреба в соціальному визнанні себе як особистості [3]. Тобто, творчий потенціал молоді визначається як об'єктивними, так і внутрішньо особистісними факторами, серед яких провідну роль відіграють здібності і особисте ставлення до творчості.

Література:

1. Музика О.О. Мотивація творчої активності у становленні технічно обдарованої особистості // Українська еліта та її роль у державотворенні: Наукові записки Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2000. – Вип.1. – С. 276-280.
2. Приходько Ю.О. Ціннісні орієнтації особистості як психологічна проблема // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія No 12. Психологія: Зб. наукових праць. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2005. – No 6 (30). – Ч.ІІ. – С. 208-218.
3. Яланська С. П. Психологія творчості: навчальний посібник / С. П. Яланська. – Полтава : ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2014. – 180 с.

*Костю Світлана Йосипівна,
Гричка Вікторія Іванівна
Мукачівський державний університет,
м. Мукачево, Україна*

ВПЛИВ РІВНЯ ДОМАГАНЬ ТА САМООЦІНКИ НА РОЗВИТОК ОСОБИСТОТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Актуальність дослідження обумовлена, перш за все, необхідністю подальшої теоретичної та практичної розробки проблеми рівня домагань та самооцінки особистісного розвитку молодшого школяра та їх особливостей для їх врахування у ефективній педагогічній та психологічній роботі з даною віковою категорією. Для дослідження проблеми психологічних особливостей розвитку особистості дитини молодшого шкільного віку велике значення мають праці Л. Божович, Д. Ельконіна, М. Забродського, Г. Костюка, В. Котирло, Н. Лейтеса, С. Максименка, П. Якобсона та ін.

Формування особистості молодшого школяра – складний, тривалий і суперечливий процес. На її формування впливають такі чинники:

- біологічні (тип нервової системи, задатки);
- соціальні, а саме: провідна діяльність (в ній формується свідомість, самооцінка); вчитель, його особистісні якості (доброта, ввічливість); класний колектив (добррозичливі відносини формують позитивні якості); сім'я; вулиця; культура, музика, кіно [2].

Рівень домагань – бажаний рівень самооцінки особистості, який проявляється у складності мети, яку індивід ставить перед собою .

Чим вищий рівень домагань, тим важче їх задовільнити. Успіхи та невдачі в будь-якій діяльності суттєво впливають на оцінку індивідом своїх здібностей в цьому виді роботи: невдачі зазвичай понижують рівень домагань, а успіхи підвищують їх. Не менш важливим є і момент порівняння: оцінюючи себе, індивід свідомо чи несвідомо порівнює себе з іншими, враховуючи не лише власні досягнення, але і всю соціальну ситуацію в цілому.

Бажання підвищити самооцінку в тому випадку, коли людина має можливість вільно вибирати ступінь складності чергової дії, породжує конфлікт двох тенденцій: з одного боку – бажання підвищити рівень домагань, щоб відчувати максимальний успіх, а з іншого – знайти його, щоб запобігти невдачам [1].

На відміну від самооцінки, яка стосується вже досягнутого, домагання спрямовані на майбутнє. Їх реалізація дає змогу перевірити себе в конкретній діяльності. Домагання пов'язані з прагненням отримати визнання як з боку інших людей, так і від самого себе. Домагання – продукт досвіду, формується на його основі, пов'язані з престижем особистості, і тому часто стають одним з центральних мотивів досягнень у діяльності та активності взагалі. У окремої особи домагання можуть змінюватися залежно від успіхів та невдач, присутності людей, думка яких особливо важлива, тощо. Домагання можуть

стосуватися як конкретної діяльності, так і бажаної соціальної ролі. Вони характеризують спрямованість особистості.

Для реалізації поставленої мети нами було обрано наступні методики: моторна проба Шварцландера (для вивчення рівня домагань особистості); методика для визначення самооцінки та рівня домагань «Три оцінки» (А.Липкіної); анкета для визначення навчальної мотивації у молодших школярів (за Н.Лускановою). Дані методики виступили інструментом дослідження, виходячи з того, що вони вимірюють ті складові особистості, які є об'єктом нашого вивчення. Вибірка становила 80 дітей, учні 2-го та 4-го класів мукачівської загальноосвітньої школи.

Надзвичайно високий рівень домагань характерний для 8% учнів 2-го класу і 13% учнів 4-го класу. У ході експерименту вони демонстрували неадекватну реакцію на неуспіх, тобто після невдалих спроб у ряді спроб намічали для себе завдання ще більшої міри складності. Такий характер виборів вказує на те, що домагання цих випробуваних є неадекватними, завищеними у порівнянні з рівнем їх досягнень. Отже, суттєвих відмінностей у рівні домагань учнів 2-го і 4-го класів не було виявлено, хоч дещо простежується тенденція до оптимізації і, навіть, підвищення його.

Аналіз теоретичних та емпіричних досліджень дозволяє стверджувати, що самооцінка є необхідним елементом розвитку самосвідомості особистості. Завдяки здатності до самооцінки людина набуває спроможності самостійно спрямовувати і контролювати свої вчинки та дії.

У молодшому шкільному віці головною діяльністю є навчання, оцінка якого впливає на психоемоційний стан дитини. Вчитель є впливовим авторитетом для школяра, адже саме він оцінює результати навчання учня. Упродовж цього періоду школяр співставляє свої успіхи з самооцінкою. Тобто, маючи певні успіхи у різноманітних сферах, школяр не матиме підвищеної тривожності, адже ідентифікуватиме себе як успішну особистість.

Отже, від самооцінки та рівня домагань школяра залежить характер його спілкування, відносини з іншими людьми, успішність його діяльності, подальший розвиток його особистості. Адекватна самооцінка дає дитині моральне задоволення. Самооцінка, особливо здібностей і можливостей особистості, виражає певний рівень домагань, визначається як рівень завдань, які особистість ставить перед собою в житті і до виконання яких вважає себе здатною. Рівень домагань дитини і, отже, характер її самооцінки яскраво виявляються в різних ситуаціях вибору, як у важких життєвих ситуаціях, так і в повсякденній діяльності, в громадській роботі. Позитивна самооцінка – основа життєвого успіху дитини.

Література:

1. Коробко С.Л. Робота психолога з молодшими школярами: метод. посіб. / С.Л.Коробко, О.І.Коробко. — К.: Літера ЛТД, 2006. — 416 с.
2. Савчин М.В. Вікова психологія: навч. посіб. / М.В.Савчин, Л.П.Василенко. — К.: Академ-видав, 2006. — 360 с.

ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОСТІ МОЛОДІ

Проблема виникнення та прояву інтернет-залежності вивчалась з урахуванням специфіки різних етапів онтогенезу. Здійснювалися, дослідження особливостей цього виду залежності в дітей молодшого шкільного віку (О. П. Белінська), зокрема, в яких переважає залежність від комп'ютерних ігор (О. Л. Гірченко, Т. В. Дуброва, В. Г. Прийменко). Був здійснений широкий аналіз специфіки прояву інтернет-залежності в підлітків (В. В. Білоущенко, С. В. Олендаренко, О. С. Пюра, Г. О. Хомич, А. Ф. Шайдуліна), де інтернет виступає в якості провідного засобу масової інформації. Здійснювалися дослідження інтернет-залежності студентської молоді (О. С. Бартків, Т. Ю. Больбот, В. В. Гришко) та ін. [1].

У нашому дослідженні здійснена спроба теоретичного узагальнення проблеми інтернет-залежності, що виявляється у визначенні її методологічних, теоретико-концептуальних засад. Психологічний профіль інтернет-залежної особистості складається з домінуючих (напруженість, низький самоконтроль, емоційна нестабільність), виражених (тривожність, несміливість, замкнутість) та вагомих (підпорядкованість, чутливість, підозрілість, конформність) ознак, що визначаються їх впливом на особистість. Психологічний портрет особистості з пограничними ознаками інтернет-залежності також було побудовано у відповідності з ієрархією ознак. Домінуючими характеристиками є тривожність, замкнутість, підпорядкованість; вираженими – напруженість, мрійливість, чутливість; низький самоконтроль, емоційна нестабільність, несміливість.

Особам з відсутністю інтернет-залежності притаманні специфічні характеристики мотиваційно-ціннісної (прагнення задовольнити провідні потреби в реальному житті; надання переваги зовнішньому світу над віртуальною реальністю; спрямованість цілепокладання у реальне життя; відсутність прагнення до створення віртуального образу «Я»), когнітивної (відсутність зміни стану свідомості при перебуванні в інтернеті; сприйняття реального життя як кращого, порівняно з віртуальним), емоційно-вольової (емоційна стабільність; відсутність порушення процесу цілепокладання; відсутність афекту фрустрованості потреб), поведінкової (розвинутий самоконтроль при використанні мережі; відсутність компульсивних симптомів; симптомів відміни та толерантності) сфер [2,3].

Особам із пограничними ознаками інтернет-залежності властиві специфічні характеристики мотиваційно-ціннісної (використання інтернету для «втечі» від реальності при переживанні складних життєвих обставин; потреба в сенсорній стимуляції; спрямованість процесу цілепокладання як в реальне, так і у віртуальне життя; збереження орієнтації на позитивний результат життєвого

шляху; домінування таких цінностей, як розваги, впевненість, активне життя, друзі, любов, що переносяться у віртуальну площину), когнітивної (схильність до зміни стану свідомості під впливом інтернету; приналежність до мережевої субкультури; тенденція до віртуалізації свідомості), емоційно-вольової (утруднений самоконтроль в мережі; дискомфорт при відсутності можливості вийти в інтернет; складність керування часом в мережі; схильність до депресивних станів; переживання почуття самотності; пригнічені агресивні тенденції; афект фрустрованості потреб), поведінкової (захопленість перебуванням в мережі; витрачання значної кількості часу на діяльність в інтернеті; симптоми толерантності) сфер [2, 3].

Інтернет-залежним особам притаманні зміни: в мотиваційно-ціннісній (домінування прагнення «втечі» у віртуальну реальність; прагнення задовольнити в мережі фрустровані потреби; надання переваги віртуальній реальності над зовнішнім світом; спрямованість цілепокладання в інтернет-середовище; прагнення до створення віртуального образу «Я»; низька здатність висувати цілі, що стосуються реального життя; сприйняття існування як беззмістовного; перенесення таких цінностей, як активне життя, друзі, впевненість в собі, суспільне визнання у віртуальну площину).

Перспективою подальших досліджень є вивчення соціально-політичних факторів розвитку інтернет-залежності в індивіда, що перебуває на різних етапах онтогенезу.

Література:

1. Камінська О. В. Інтернет-залежність як актуальна проблема сьогодення / О. В. Камінська // Наукові записки. Психологія і педагогіка. – 2013. – Вип. 22. – С. 41-46.

2. Камінська О. В. Психологічні особливості впливу інтернету на особистість молодшої людини : навчальний посібник / О. В. Камінська. – Рівне: ПроПрінт, 2010. – 50 с.

3. Камінська О. В. Характеристика психологічних особливостей інтернет-залежності / О. В. Камінська // Проблеми сучасної психології : Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – 2013. – Вип. 20. – С. 242-252.

УДК 159.964.1

*Макарова Наталія Миколаївна,
Михайлюк Ірина Сергіївна
Східноукраїнський національний
університет імені Володимира Даля,
м. Сєвєродонецьк, Україна*

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА

Постановка проблеми. Становлення, як філософська категорія, означає перехід від однієї визначеності буття до іншого, від одного ступеня розвитку до

іншого, виникнення нового і зникнення старого, викликаного насущною причиною і направляєтся метою, яка може міститися в самій людині, що проходить шлях становлення [5]. Професійне становлення являється продуктивним розвитком особистості у процесі засвоєння професійної діяльності, в якому виділяються певні стадії; послідовність їх проходження забезпечує набуття професіоналізму фахівця. Особливої уваги у процесі професійного становлення особистості заслуговує етап навчання у вищому навчальному закладі, оскільки саме цей період є сензитивним до розвитку професійних якостей студента.

Основний матеріал. Актуальною проблемою сучасної освіти є професійна підготовка фахівця-психолога, в якій важливо, щоб професійні вміння відповідали актуальним потребам суспільства, для чого в рамках процесу професійного становлення у ВНЗ майбутній спеціаліст повинен оволодіти цілою системою умінь для здійснення психологічної допомоги. Тому на першому місці стоїть питання не просто підвищення рівня теоретичної професійної підготовки студентів-психологів, а насамперед створення умов для практичної насиченості педагогічного процесу професійного становлення майбутніх фахівців, які володіють здатністю, з одного боку, ефективно реалізовувати цінності гуманістично спрямованої професійної діяльності, а з іншого - максимально реалізовувати власну суб'єктність у її умовах. Особливого значення це набуває в тому випадку, коли особистість фахівця виступає одним з основних інструментів здійснення його професійної діяльності. З огляду на це рівень вимог до особистості психолога невинно підвищується, що зумовлює зміну вимог і до процесу його професіоналізації, оскільки саме в ньому відбувається не тільки розвиток особистісних структур, а й специфічна інтеграція особистісних властивостей і якостей, формування особистості як цілісної системи[3].

Психологові, який прагне досягти високої професійної культури, необхідні постійний самоаналіз, усвідомлення власних дій та вчинків, самоспостереження, здатність вести безперервний внутрішній діалог. Таке самоспрямування є основою професійного самовдосконалення, оскільки дає можливість коригувати власні недоліки, розвивати необхідні для професії здібності та якості.

На шляху кожної людини в процесі професійного становлення наступають так звані «кризи професіоналізації». Кризові моменти, що відзначаються в періодизаціях вікового розвитку, частково збігаються з кризами професійного розвитку. Особливо чітко ця обставина проявляється при аналізі нормативних криз дорослого життя. Так, перша нормативна криза дорослого життя, що випадає на період ранньої дорослості, пов'язаний із завданням переходу до самостійного життя і незалежності від батьків. На цей же період випадає і початок самостійної професійної діяльності, по суті, "криза народження професіонала". Він включає в себе цілий ряд складнощів: труднощі входження в жорсткий режим, невпевненість у своїх можливостях, необхідність доучуватися, а іноді і переучуватися, адаптації до професійних взаємин [2].

Подолання такої важливої кризи професійного розвитку, як невдалий досвід адаптації (криза професійних експектацій) до професійної та соціальної ситуації спостерігається в перші місяці або роки самостійної роботи і інакше називається кризою професійної адаптації. Інтенсифікація професійних умінь. Найкраще протягом перших робочих місяців протестувати себе на предмет встановлення "верхньої межі" (так званої "максимальної планки") власних можливостей. Коригування трудових стимулів і "Я" -концепції. В її основу закладено пошук сенсу своєї діяльності і роботи в конкретній компанії взагалі.

Висновки. Процес професійного становлення складний та багатогранний. Він вимагає як від викладача ВНЗ, так і від студента складної роботи над формуванням системи професійно важливих знань, умінь, навичок, відповідного науково-культурного кругозору. Важливим завданням виступає також розвиток цілісної, гармонійної особистості, орієнтованої на самопізнання та самозміни. Саме тому професійне становлення сучасного кваліфікованого спеціаліста, зокрема і в галузі психології, повинне будуватись на використанні особистісного підходу як психолого-педагогічного принципу організації профільної та професійної підготовки[3].

Професійна діяльність, як і професійний розвиток майбутнього фахівця, детермінуються станом його професійної самосвідомості. Остання визначається усвідомленням майбутнім психологом себе у просторі професії і діяльності, в системі власної особистості[4]. Ставлення до себе як до суб'єкта професійної діяльності є однією зі складових професійного становлення майбутнього психолога.

Література:

1. Бодров В.А. Психологія професійної пригодності: навч. посібн. для вузів / В.А. Бодров. – М.: ПЕРСЭ, 2001. – 511 с.
2. Вірна Ж.П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога / Ж.П. Вірна. – Луцьк: РВВ «Вежа»; ВДУ ім. Лесі Українки, 2003. – 320 с.
3. Дружиніна Інна / Стаття «Професійне становлення майбутніх психологів: теоретико-методологічний аналіз проблеми» / Інна Дружиніна. – Рівне: Український науковий журнал «Освіта регіону», 2016. – 425 с.
4. Крикля К. П. / Психологічні особливості професійного становлення майбутнього психолога в умовах сучасного суспільства / К. П. Крикля. – Львів: Науковий вісник, 2012. – 409 – 417 С.
5. Л. Ф. Ільїн / Філософський енциклопедичний словник / Ільїн Л.Ф., Федосеєв П.Н., Ковальов С.М., Панов В.Г. – Ростов н/Д.: Фенікс, 1983. 840 с.

ЗДОРОВИЙ СПОСІБ ЖИТТЯ В КОНТЕКСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ

Останнім часом, у полі зору вчених все частіше опиняються соціально-психологічні передумови досягнення психологічного здоров'я, методи та засоби його збереження, зміцнення та розвитку. Загальне здоров'я розглядається як комплексне поняття, що інтегрує в собі здоров'я фізичне, соціальне, психічне та психологічне. Результати досліджень останніх років свідчать про погіршення стану загального здоров'я більшості студентів під час навчання у вузі, під впливом таких соціально-психологічних чинників як низького рівня обізнаності у питаннях збереження здоров'я, проблем міжособистісних стосунків, відсутності належних соціально-психологічних настанов. Натомість, психологічне здоров'я як наукова категорія перебуває в стані розробки і чинники його досягнення потребують подальшого вивчення [2; 5].

За оцінками фахівців, близько 75% хвороб у дорослих є наслідком умов життя в дитячому й підлітковому віці. Зараз прослідковується стрімке погіршення стану фізичного та розумового розвитку дітей, недостатня культура здоров'я молодого покоління. Нервово – психічними розладами, психозами страждає чверть школярів. До закінчення 2 класу у 42% учнів, спостерігаються хронічні захворювання, 50% школярів мають порушення розвитку в будові і функціях різних систем органів. Ці негативні тенденції істотно впливають на ефективність навчально-виховного процесу. Більш того, питання здоров'я населення України в даний час трансформувалися у проблему, яка загрожує національній безпеці держави. Тому в даний час заклик – "Щоб вижити, світ повинен встановити здоровий спосіб життя!" – став найголовнішим [3; 4].

До основних складових здорового способу життя належать:

1. Спосіб життя має велике значення для здоров'я людини і складається з чотирьох категорій: економічної (рівень життя); соціологічної (якість життя); соціально-психологічної (стиль життя); соціально-економічної (устрій життя).

2. Рівень культури. Слід пам'ятати, що людина – суб'єкт і одночасно – головний результат своєї діяльності. Культура з цієї точки зору – це самосвідоме ставлення до самого себе. Однак люди дуже часто нехтують своїм здоров'ям, ведуть неправильний спосіб життя, не дотримуються режиму, переїдають, курять.

3. Здоров'я в ієрархії потреб. Здоров'я у ієрархії потреб людини займає не завжди перше місце, яке часто відведене іншим речам і матеріальним благам життя, кар'єрі, успіху. У результаті це приводить до шкоди не лише своєму здоров'ю, а й здоров'ю майбутніх поколінь.

4. Мотивування. Для збереження і відновлення здоров'я не достатньо пасивного очікування, коли природа рано чи пізно зробить свою справу. Людина має сама здійснювати якісь дії. Для кожної дії потрібен мотив – усвідомлене спонукання, яке обумовлює дію для задоволення якої-небудь потреби людини. Сукупність мотивів – мотивація, у великій мірі визначає спосіб життя людини. Тобто для збереження здоров'я дуже важлива мотивація здорового способу життя.

5. Зворотні зв'язки – нерозумне і довге випробовування стійкості свого організму (неправильне харчування, алкоголь, паління). Через певний час спрацьовують зворотні зв'язки – наслідки нездорового способу життя.

6. Настава на довге життя. У повсякденному житті треба вміло мобілізувати резерви свого організму на подолання негараздів життєвого характеру, на зменшення ризику захворювань, що сприяє довголіттю. Таким чином, поняття здорового способу життя набагато ширше, ніж відсутність шкідливих звичок, режим праці і відпочинку, система харчування, різні вправи, що гартують і розвивають [2].

Психологічне здоров'я розглядається як вагома складова загального здоров'я людини, як наукова категорія перебуває в стадії становлення. До його важливих соціально-психологічних критеріїв науковці відносять: ціннісне ставлення до здоров'я, просоціальні цінності, прагнення до самоактуалізації та особистісного зростання, високий рівень суб'єктності та життєтворчості, здатність до конструктивних міжособистісних стосунків та автономності, прогностичні здібності, життєстійкість, задоволеність життям. А також, важливо врахувати особистісний досвід подолання життєвих труднощів, що взаємопов'язаний з особливостями автонаративу молоді людини [1; 5].

Отже, враховуючи те, що постановка життєвого завдання передбачає певну трудність умов, розв'язання життєвого протиріччя, можна сказати, що головною передумовою самозадачування за для досягнення психологічного здоров'я є оптимальна взаємодія таких внутрішніх і зовнішніх соціально-психологічних чинників, в яких поєднанні як ресурсні так і проблемні аспекти психологічного здоров'я [1].

Література:

1. Губіна Т.І. Вивчення системи чинників формування ЗСЖ підлітків та юнаків / Т.І. Губіна, Н.М. Тищенко // Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. пр. Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України. – К., 2004. - Т. VI. – Вип. 2. – С. 89-95.

2. Жабокрицька О.В. Педагогічні умови виховання основ здорового способу життя підлітків у позакласній діяльності: Автореф. дис....канд. пед. наук 13.00.07 / Жабокрицька Оксана Валентинівна. - К., 2004. - 20 с.

3. Кабаева В.М. Организация психолого-педагогического исследования осознанного отношения подростков к собственному здоровью: Методические рекомендации для педагогов-психологов / В.М.Кабаева - М.: АПКиПРО, 2002. - 56 с.

4. Колесов Д.В. Здоровье через образование / Д.В. Колесов // Биология в школе.- 2000.- №2.- С. 20-22.

5. Марценюк М.О. Психологічні особливості розвитку ціннісного ставлення до здорового способу життя: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 Загальна психологія, історія психології / Марценюк Марина Олексіївна - К.: 2014 .- 24 с.

УДК 159.964.1

*Марценюк Марина Олексіївна
Юхта Юліанна Василівна
Мукачівський державний університет,
м. Мукачево, Україна*

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЗАХИСТ ЯК КОМПОНЕНТ РЕГУЛЯТОРНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Суспільство перебуває на межі інформаційного перенасичення, що вимагає інтенсивного розвитку в особистості тих структур, які відповідають за ефективне пристосування до оточення. Однією з адаптаційних систем особистості є психологічний захист. Психологічний захист визначає суб'єктивний комфорт особистості в усіх ситуаціях напруженості, у професійній та побутовій діяльності.

Як відомо, концепція психологічного захисту була започаткована ще у психоаналітичній теорії, однак вона викликає деякі розбіжності у визначенні статусу цього явища як об'єкта наукових досліджень. Адже психологічний захист є однією із найбільш суперечливих властивостей у структурі особистості, оскільки одночасно сприяє як стабілізації особистості, так і її дезорганізації.

У психологічній літературі є безліч підходів до трактування поняття психологічного захисту особистості. Найбільш поширеними з них є:

1) психологічний захист як психічна діяльність, спрямована на спонтанне викорінення наслідків психічної травми (В. Бассін);

2) психологічний захист як окремі випадки ставлення особистості хворого до травматичної ситуації або хвороби, що вразила його (Бартош О. П);

3) психологічні захисти як способи переробки інформації в мозку блокують загрозливу інформацію (І. Тонконогий);

4) психологічні захисти як механізм адаптивної перебудови сприйняття й оцінки, яка виступає тоді, коли особистість не може адекватно оцінити почуття занепокоєння, викликане внутрішнім або зовнішнім конфліктом, і не може впоратися зі стресом, механізми, що підтримують цілісність свідомості (В. Ротенберг), механізм компенсації психічної недостатності (В. Воловик);

5) психологічні захисти як пасивно-оборонні форми реагування в патогенній життєвій ситуації (Р. Зачевицький);

6) психологічний захист як динаміка системи установок особистості у разі конфлікту установок (Ф. Бассін);

7) психологічні захисти як способи репрезентації викривленого сенсу (В. Цапкін) [2; 3; 5].

Психологічний захист як психологічний феномен був відкритий і описаний З Фройдом та його послідовницею, його донькою А.Фройд. Вони описали вісім захисних механізмів, що становлять сферу психологічного захисту.

Психологічний захист - це зазвичай неусвідомлюваний процес усунення або послаблення психікою людини негативних, травмуючих або неприйнятних емоційних переживань.

Основне в дії механізму психологічного захисту: перебудова системи установок, що спрямована на зниження емоційного напруження та недопущення психічної травми. Виникає новий порядок емоційних переживань. Наприклад, відчуття приниженості у студента, який не здав іспит знижується, якщо «знецінюється» особистість вимогливого викладача.

Залежно від спрямованості виділяється специфічний і неспецифічний психологічний захист. Специфічний психологічний захист направлений на характер загрози. По суті, він нагадує процес вирішення проблем і є пошуковими діями в проблемній ситуації.

Неспецифічний психологічний захист спрямований на сам факт загрози й має справу з характеристиками ситуації взаємодії. Йому найбільшою мірою притаманні стереотипізація й генералізація. Він забезпечує швидкий аналіз сили загрози. Результатом його роботи є емоційна оцінка [4].

Психологічний захист є компонентом регуляторної діяльності особистості і реалізується через цілісні індивідуальні патерни. За характеристиками смислового змісту, динаміки і феноменологічним проявам виділяються наступні захисні патерни особистості:

- патерн «соціальності» (соціальна адаптація);
- патерн «надситуативності» (тенденція до «захисного пошуку» варіантів вирішення життєвого завдання);
- патерн «невключеності» (пасивне ставлення до завдання і тенденція здійснювати однотипні помилки);
- патерн «пошуку можливостей» (адаптація у вигляді максимального використання можливостей наявної ситуації).

Отже, ми можемо стверджувати, що психологічна захищеність — це відносно стійке позитивне емоційне переживання й усвідомлення індивідом можливості задоволення своїх основних потреб і забезпечення своїх власних прав у можливих ситуаціях, навіть неблагополучних, за виникнення обставин, які можуть блокувати або ускладнювати їхню реалізацію.

Таким чином, сучасні уявлення про «нормальний» розвиток системи психологічного захисту припускають оцінку таких характеристик:

1) адекватність захисту: наприклад, людина може відновитися після тієї або іншої несвідомої захисної реакції, після цього обговорювати її;

2) гнучкість захисту: наприклад, людина може використовувати різні види захисних реакцій у якійсь певній, типовій для неї ситуації погрози, тобто «репертуар» її захисної поведінки не сформований занадто жорстко;

3) зрілість захисту: відносно більш зрілими вважаються механізми інтелектуальності, сублімації, придушення, раціоналізації, зміщення без частого використання більш примітивних форм проекції, заперечення, інтроекції [5; 6].

Література:

1. Арышева А. П. Конституциональна репрезентация как психологический фактор оптимизации копинг-поведения личности: дисс. кандидата психол. наук: 19.00.01 / Арышева Александра Петровна. – Красноярск, 2009. – 182 с.

2. Бартош О. П. Возрастные и гендерные особенности копинг-поведения подростков / О. П. Бартош, Т. П. Бартош // Психология развития и педагогическая психология. – Вестник ЮУрГУ. – 2012. – №6. – С.42-46.

3. Варій М.Й. Загальна психологія психологія: Підручник / Для студ. психол. і педагог. спеціальностей. – 4-е видан., випр. і доп. – Т.1./М.Й. Варій// – К.: «Знання», 2013. – 608 с.

4. Гребенников Л.Р. Механизмы психологической защиты. Генезис. Функционирование. Диагностика / Л.Р.Гребенников //Мытищи. – 2007. – 213 с.

5. Романова Е.С. Механизмы психологической защиты: генезис, функционирование, диагностика / Е.С. Романова, Л.Р. Гребенников. – Мытищи: Издательство «Талант», 1996. – 144 с.

6. Субботина Л.Ю. Психологическая защита и стресс / Л.Ю. Субботина//. – Х.: «Гуманитарный Центр», 2013. – 300 с.

УДК 159.942

*Мрака Наталія Миколаївна
Львівський державний університет внутрішніх справ,
м.Львів, Україна*

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ МЕТОДАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ

Про почуття, зазвичай не говорять прямо – це надто небезпечно або ж залежно від ситуації – не екологічно. Наше суспільство починається з рівня масок – при знайомстві (чи то у терапії, чи в повсякденному житті) ми ретранслюємо про себе таку інформацію де постаємо такими, якими б хотіли, щоб нас побачили. Мета терапії – через прошарки соціальних масок і захисних механізмів досягнути до самої серцевини особистості. І метафорою терапевтичного процесу при розгляді структури особистості може слугувати цибулина – непотрібне лушпиння ми забираємо (соціальні маски, захисти), переживаємо (плачемо, заперечуємо, приймаємо) аби досягнути серцевини.

Емоційна та пізнавальна сфера довгий час розглядалася як взаємовиключені психічні сфери особистості. Власне сфери, що перебували на різних полюсах одного континууму. Вперше поняття емоційного інтелекту застосувала Джейн Марі Стайн. Д.Стайн не суперечить теорії “множинності” інтелекту Г.Гарднера і при цьому наголошує на те що емоційний інтелект має

вагоме місце. З усіх шести видів інтелекту (вербальний, візуальний, логічний, творчий, фізичний, емоційний), Д.Стайн найбільшу роль відводить саме емоційному, як такому, що окреслює кожний аспект наших стосунків із людьми.

У своєму дослідженні ми спираємося на визначення емоційного інтелекту як здатності до сприйняття власних почуттів та почуттів інших людей, що містить у собі такі складові: самосвідомість – вміння бути в контакті з самим собою, мати знання про те, що відчуваєш; управління емоціями – здатність заздалегідь визначити свою реакцію на майбутню подію, вміти знаходити позитивні шляхи для подолання негативних почуттів; сприйнятливість – уважність і підвищена чутливість до емоцій і настроїв інших; позитивні взаємовідносини – це соціальні навички, які дозволяють оминати конфліктні ситуації, підтримувати теплі стосунки з оточуючими, знаходити рівновагу для підтримки спілкування.

Для студентів-психологів, які належать до професійної сфери “людина-людина”, вагомим є питання розвитку емоційного інтелекту та емоційної компетентності. І основним завданням у підготовці студентів до професійної діяльності є розвиток інтегративних здібностей до розуміння своїх і чужих емоцій, а також до управління ними.

Оскільки ми розглядаємо емоції як ресурс для розвитку і професійного становлення варто зауважити переваги арт-терапії у цьому процесі. В арт-терапії є ресурсними як сам процес, так і засоби, і результат. При цьому, діагностика і терапія особистості з усім багатством її внутрішнього життя можлива через проекцію на даний момент часу, через прояв і усвідомлення почуттів та емоцій «тут і зараз». Проективним може бути – зміст і форма спілкування, сновидіння, малюнки, обмовки, книги, які вибираються для прочитання, навіть те, що людина ігнорує або ж навпаки – на що акцентується. Неважливо, що відбувається навколо нас – ми проектуємо назовні свій внутрішній світ, особистісні установки, настроїв, актуалізуємо внутрішню потребу. Використовуючи терапевтичну метафору (чи то вербальну, чи тілесну) в арт-терапії, ми бачимо віддзеркалення несвідомого особистості, як у дзеркалі.

Засобами творчості і використання в них метафор, клієнт вивільняє емоції, проявляє експресію, самовиражається, тим самим сприяючи ефективності арт-терапевтичного процесу. До прикладу, авторський текст і метафори в ньому – можуть слугувати в ролі як діагностичного, так і терапевтичного матеріалу. Мета метафори, на нашу думку, полягає у тому, щоб за її допомогою передати таку інформацію, яка іншим способом передана бути не може. Розуміння терміну «метафора» містить можливість пред'явлення метафори психотерапевтом клієнту і практично не передбачає протилежно спрямовану дію. Таким чином, метафора виявляється якимось зовнішнім змістом стосовно клієнта, і між цими двома частинами власне метафори існує тільки односторонній зв'язок (від терапевта до клієнта). Таке розуміння метафори виключає можливість безпосереднього використання висунутого клієнтом змісту як однієї з двох складових частин метафори і повноправного включення клієнта в сам процес конструювання. Можна припустити, що метафора – це

«синкретичний згусток» інформації про цілісність людської особистості в усіх її проявах і в кожному з цих проявів в згорнутому вигляді міститься вся інформація про структуру особистості, особистої історії, проблемні зони.

У своїй роботі ми використовуємо метафоричне розуміння і презентацію різних смислів і образів, пов'язуємо колір, рух, слово, звук із емоціями. Наприклад, методика «Я в образі стихії», «Я в образі взуття», «Я в образі квітки» і т.д. Задля ідентифікації різних емоційних станів можна застосовувати візуальні стимули у формі фотопортретів, графічних зображень осіб, а також лідерів та відеозаписів людей (також героїв мультфільмів), які переживають різні емоції. Глибинний потенціал для емоційного розвитку особистості майбутніх психологів містять набори метафоричних карт.

Застосовувані нами арт-терапевтичні вправи у процесі підготовки психологів спрямовані задля вирішення таких завдань:

- навчити розуміти свої емоційні стани та емоції оточуючих людей;
- розширити діапазон уявлень про способи вираження емоцій (міміка, жести, поза, слова);
- вдосконалювати здатність керувати своїми почуттями та емоціями.
- розвивати навички вербалізації і вираження різних почуттів і емоцій;
- формувати вміння розуміти характер і динаміку різних соціальних ситуацій (соціальна перцепція);
- допомагати зрозуміти зв'язок між емоціями (почуттями), думками і діями;
- розвивати вміння ділитися своїми переживаннями з іншими людьми;
- вдосконалювати вміння вибирати оптимальні варіанти емоційного реагування і поведінки в різних життєвих ситуаціях та ін.

Отже, арт-терапія сприяє якісній зміні емоційних станів, оскільки знижується рівень особистісної та реактивної тривожності, розвивається творча уява, емоційний інтелект, емпатія. Основними методами формування емоційного інтелекту є арт-терапія в наступних її формах: казкотерапія, терапія через зображення, музична терапія, тілесно-орієнтована терапія.

Окрім розвитку емоційної сфери, перш за все, емоційного, соціального інтелекту, як одного із вагомих чинників, що корелює з успішністю у різних сферах людської діяльності, пов'язаних зі спілкуванням, використання арт-терапевтичних методів є запорукою особистісного розвитку.

Література:

1. Арт-терапия в эпоху постмодерна / Под ред. А.И. Копытина. – СПб.: Речь, Семантика - С, 2002. – 224 с.
2. Вознесенська О.Л., Мова Л.В. Арт-терапія в роботі практичного психолога: використання арт-технологій в освіті. – К.: Шкільний світ, 2007. – 120 с.
3. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ / Д. Гоулман — «Манн, Иванов и Фербер (МИФ)», 1995. С. 12-14.
4. Копытин А. И. Основы арт-терапии / А. И. Копытин. – СПб., 1999

МУЗИКОТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ ВПЛИВУ НА ЕМОЦІЙНУ СФЕРУ ОСОБИСТОСТІ

Для розвитку емоційної сфери користуються різними варіантами засобів художньої творчості - візуальних, музичних, танцювально-рухових, драматичних, наративних. Так, щоби попрацювати з емоцією страху, визначають для нього візуальні засоби вираження (шляхом вибору і поєднання найбільш точних візуальних картинок) – і пропрацьовують у формі власних малюнків з огляду на колір і відтінки. Потім пропонується учасникам підібрати найбільш виразні для вираження страху музичні твори і перейти до загальної характеристики емоції страху, її місця перебування у власному тілі. Спеціально підібрані музичні твори передають різні емоції і почуття. Музична композиція, як правило, викликає не одну емоцію або почуття, а цілу гаму, і при її сприйнятті різні люди можуть відчувати різні переживання, виявляючи, тим самим, ті чи інші відтінки складної емоційної структури музики. Водночас, музичний твір може характеризуватися певним домінуючим емоційним змістом, який, як і при сприйнятті експресивної картини, може більш-менш адекватно «прочитуватися» і переживатися аудиторією.

Музикотерапія, як відносно нова галузь психотерапії, є дієвим засобом моделювання й корекції внутрішнього стану людини. В перекладі з грецької музикотерапія означає «лікування музикою», але не в буквальному клінічному значенні, а шляхом соціалізації людини та опосередкованого впливу на її психофізіологічні процеси. Крім того, музикотерапія вирішує проблему стимуляції саморозвитку та самовдосконалення людини, активізації її творчого потенціалу.

Словосполучення «музична терапія» у багатьох викликає нерозуміння і подив. Що ж це за явище в якому можна поєднати музику і медицину. Що може бути у них спільного? У них єдина мета – здоров'я людини. Тільки медицина, як відомо, лікує тіло, а музичне мистецтво – наш внутрішній світ. Музикотерапія є своєрідним «спа-саленом» для душі. Адже має найбільший вплив на наші емоції, почуття та психофізіологічний стан.

Музикотерапія – це творчість, що зцілює. Вона допомагає природно і бережливо відновлювати та розвивати нашу душу за допомогою музичного мистецтва. Будь-яка людина здатна виразити себе, свої почуття через творчість, а свій стан мелодією, звуком. В наш час зібрано чимало наукових підтверджень того, що музика має вплив на психофізіологічну та емоційно-почуттєву сферу особистості.

Піфагор вважав музику кращим лікувальним засобом, який стабілізує, узгоджує евритмію у людини. Він мав власну методику музикотерапії: легко розвертав стан людини на протилежний; своїм учням перед сном рекомендував слухати певну музику, яка здатна очищати душу та знімати негативні

переживання, що їх відчула людина протягом дня. Прикладом ефективності та «життєдіяльності» запропонованої Піфагором системи музикотерапевтичного впливу на людину може служити такий історичний факт: філософ зміг заспокоїти за допомогою музики грецького юнака, який був розгніваний зрадою коханої дівчини й намагався спалити її будинок. Піфагор наказав музиканту-флейтисту, який знаходився поблизу, змінити музичний лад з фригійського на спондеїстський й таким чином заспокоїв молоду людину.

Через музику може здійснюватись захисний механізм перетворення негативних почуттів болу, гніву, страху, агресії і їх вираження у соціально прийнятній формі в процесі творчості.

Серед психологічних механізмів лікувального впливу музики виділяють такі (за Зав'яловою В. Ю.):

- катарсис (емоційне очищення, емоційна розрядка);
- засвоєння нових засобів емоційної експресії;
- підвищення соціальної активності.

З початку 90-х років минулого століття музикотерапія стала одним із найпопулярніших методів лікування в США. Спеціальна п'ятикасєтна музична терапія, яку застосовував професор психології Кін Дічвайльд, допомогла хворим подолати стреси, гасила роздратування, стимулювала творчу енергію.

Застосуванням спеціальних музичних програм (за рахунок збалансованої діяльності правої і лівої півкуль головного мозку) лікарю Мак Кауліну вдалось досягти піку інтелектуальних можливостей людини.

Сучасні досягнення вітчизняних вчених у галузі музикотерапії довели, по-перше, магічний емоційний вплив музичного мистецтва на інтелектуальний, психологічний і фізіологічний стан людини, по-друге, сприяли розвитку педагогічних здібностей (комунікативності, перцептивності, креативності, сугестивності, емоційної стабільності), вмінь керувати власним емоційно-психічним станом, здатності «бачити» внутрішній стан учнів і адекватно на них впливати. Переключаючись у сферу мистецтва, вчитель одержував позитивні емоції, дія яких гальмувала негативні, призводила до врівноваження емоційного стану, що так важливо для сучасної «стресової» людини, а особливо – для переобтяженого шкільними навантаженнями і конфліктними ситуаціями вчителя (Д. Кемпбелл, В. Петрушин).

Таким чином, підсумовуючи викладене, можна сказати, що музикотерапія є позитивним чинником становлення й розвитку гармонійної особистості через вплив на: емоційно-почуттєву сферу; інтелектуальні здібності; психотерапевтичний і фізіологічний стан.

Таким чином, музикотерапія – це один із напрямів арт-терапії, що сприяє формуванню гармонійного розвитку особистості, наділеної безмежними можливостями і творчим потенціалом. Зокрема, спів є посередником душі і найціннішим виявом музичного почуття (Ж.-Ж. Руссо). Видатний німецький філософ Г.Гегель також зауважив, що музичне мистецтво є одним із засобів пізнання «найглибших людських інтересів, тому загальна потреба в мистецтві випливає з розумного потягу людини духовно пізнати внутрішній і зовнішній світ».

Література:

1. {http://megalib.com.ua/content/241_26_Lekciya_Myzykoterapiya.html}
2. Шушарджан С.В. Музыкалтерапия и резервы человеческого организма. – Москва: АОЗТ “Антидор”, 1998.– 363 с.
3. Колыбельная до рождения / Беседа О. Ганеевой с д. мед. наук, проф. М.Л. Лазаревым // Ваше здоровье. – Труд. – №7. – 4 мая 2000 г. – С. 23.

УДК: 159.922.8

*Корнієнко Інокентій Олексійович,
Пушкаш Мар'яна Юрійвна
Мукачівський державний університет,
м. Мукачево, Україна*

ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ПСИХОСОЦІАЛЬНОГО РОЗВИТКУ СУЧАСНОГО ПІДЛІТКА

Навчання і виховання підростаючого покоління як завдання сучасного українського суспільства вимагає поглиблення знань про розвиток сучасної молоді, який відбувається в умовах кардинальних соціально-економічних та соціокультурних змін. Представники підлітково-юнацького віку як складного етапу переходу від дитинства до дорослості, відчують становлення особистісної та суб'єктної компоненти особистості; процес присвоєння особистістю соціального досвіду, соціальних норм і цінностей вступає у протиріччя з індивідуальним розкриттям суб'єктності.

У дослідженні здійснено спробу теоретичного узагальнення і пошуку вирішення проблеми психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці.

Теоретико-методологічний аналіз показав, що проблема психосоціального розвитку є однією з найбільш неоднозначних в історії психології, оскільки втілює найсуттєвіші концептуальні розходження, пов'язані з поясненням генези розвитку особистості в онтогенезі [1].

Критерієм конструктивного психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці є пошук особистістю ефективного способу розв'язання індивідуальних і вікових завдань дорослішання, представлених у вигляді базових функціональних дихотомій «детермінація – самовизначення», «самоактуалізація – умовні цінності», «прагнення до переваги – соціальний інтерес» та ін. Засобом й ресурсом позитивного чи негативного розв'язання суперечливих тенденцій підлітково-юнацького віку на користь психосоціальної інтегрованості (гармонійності) чи кризового характеру розвитку є організація континууму «особистість – суб'єкт». Віднаходження балансу між дихотоміями психосоціального розвитку дозволяє підлітку та юнаку інтегруватися у суспільство на засадах єдності соціальної адаптації і творчості.

Зміст і структура кризи психосоціального розвитку є маркером вікових й індивідуальних проблем у розв'язанні функціональних дихотомій розвитку. Індивідуальними предикторами кризи є екстернальний локус контролю, орієнтація на матеріальні цінності, низька гнучкість у спілкуванні, недовіра до

людей і світу, негативне самоствавлення, низьке психологічне благополуччя, проблеми саморозкриття. Серед вікових предикторів у підлітковому віці переважають особистісні та соціальні чинники, у юнацькому віці зростає значення ціннісно-мотиваційних та суб'єктних чинників [2, 3].

Як висновок, підлітку, який переживає системну кризу психосоціального розвитку притаманні: негативний емоційний фон, фрустрованість, негативне самоствавлення, суб'єктивне неблагополуччя, негативне ставлення до значущого оточення (друзів та батьків), недовіра до світу, недостатній самоконтроль (автономність), проблеми соціальної взаємодії.

Результати теоретичного аналізу свідчать про неоднозначність позитивної оцінки переживання вікової кризи підлітка. Багато науковців (О. М. Прихожан та ін.) вважають, що позитивний смисл підлітково-юнацької кризи полягає у тому, що через боротьбу за емансипацію, за власну незалежність підліток задовольняє потреби у самопізнанні й самоствердженні, у нього формуються способи поведінки, які дозволяють у подальшому долати життєві труднощі. Разом з тим, підкреслюється, що найбільш екстремальні прояви «кризи незалежності» частіше за все непродуктивні [2, 3].

Література:

1. Шамне А. В. Варианти психосоціального розвитку в період отрочества (12-20 лет) [Электронный ресурс] / А. В. Шамне // Психологическая наука и образование. – 2015. – Т. 20. – № 2. С. 24-32. – Режим доступа: <http://psyjournals.ru/psyedu/2015/n2/Shamne.shtml>

2. Шамне А. В. Концептуальні засади вивчення психосоціального розвитку в період дорослішання / А. В. Шамне // Становлення цінностей у психологічному вимірі соціального буття особистості. Соціальна мужність як цінність: матеріали Міжнародної конференції (3-4 червня 2010 р.), Львів – Кам'янець-Подільський. – 2010. – С.175–176.

3. Шамне А. В. Особистість та суб'єкт у контексті проблеми детермінант психічного розвитку / А. В. Шамне // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка. – Київ, 2013. – Том. 11. – Вип. 7. – Частина 2. – Ніжин : ПП Лисенко М.М., 2013. – С. 497–507.

УДК 159.9:614.8-051(043.3)

Синишина Вікторія Михайлівна
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
м. Ужгород, Україна

КОМПЛЕКСНА ДОПОМОГА КОМБАТАНТАМ ПРИ ПСИХОГЕНІЯХ ЯК ОСНОВА ПСИХОЛОГІЧНОГО РЕСУРСУ ОСОБИСТОСТІ

В період військових подій в Україні нагальною та необхідною стає психологічна робота для попередження, профілактики та лікування посттравматичних стресових розладів. Оскільки стресові переживання ведуть

до дезадаптації особистості комбатанта як соціальної, так і психологічної, для успішного професійного становлення військовослужбовців Збройних сил України та військових за призивом у ході мобілізації, для збереження їх психологічного благополуччя та попередження соматизації негативних емоційних станів, деструктивних форм самоушкоджуючої поведінки: алкоголізації, суїцидальних проявів, вживання наркотиків, ми повинні усвідомити необхідність саме методів психологічної допомоги щодо нівелювання наслідків психічної травми, оскільки відношення у науковців до лікування ПТСР є неоднозначним. У клінічній практиці наразі прослідковується зловживання медикаментозною фармакотерапією. Фахівці із Заходу 25 відсотків пацієнтів з ПТСР лікують медикаментозно, 75 відсотків – психотерапевтично. У вітчизняній медицині прослідковується тенденція до навпаки – переважно медикаментозне лікування.

Дійсно, існують психобіологічні механізми емоційних порушень при ПТСР: напруженість, спалахи гніву, гіперпильність, порушення сну, флешбеки, дратівливість, труднощі з концентрацією уваги викликані тривалим перебуванням в бойовій обстановці, що поступово виснажує нервову систему, призводить до її органічних ушкоджень, тим самим збільшує тенденцію до генералізації стресових розладів [1].

У розумінні патогенетичних механізмів бойової психічної патології ми багато чим завдячуємо вченням І. П. Павлова та останнім досягненням в області патофізіології, які пояснюють, що напруга в екстремальних умовах війни, ситуації реальної вітальної загрози породжує гальмування коркових клітин, що охороняє їх від деструкції. Тому афектогене звуження свідомості (ступор, депресія) обмежує приплив травмуючої інформації, спрощує її когнітивну оцінку.

У сучасній нейропсихології накопичено багато даних щодо зв'язку симптоматики ПТСР і особливостей певних відділів головного мозку. Так, наприклад, відомо, що у людей, які страждають ПТСР, знижений обсяг гіпокампа (відділ головного мозку, пов'язаний з переробкою емоцій, а також процесами пам'яті і уваги). Це пояснюють токсичним впливом підвищення рівня кортикортикоїдів (зокрема, кортизолу, який утворюється при стресі).

Інша мозкова структура, пов'язана з ПТСР, - амигдала (мигдалина). Це свого роду «емоційний центр» мозку, пов'язаний з власне емоційним реагуванням. Довести зміни розмірів амигдали при ПТСР дослідникам не вдалося, проте відомо, що при ПТСР спостерігається гіперактивація амигдали у відповідь на пред'явлення стимулів, пов'язаних з емоціями. Вважається, що підвищена реактивність амигдали може розглядатися як фактор ризику розвитку ПТСР. Таким чином, ті люди, у яких є генетична схильність до гіперактивації амигдали, з більшою ймовірністю будуть страждати ПТСР, якщо піддадуться впливу травматичного стресора.

Вищевикладене пояснює психобіологічні механізми емоційних порушень при ПТСР. Тому на початковому етапі, коли необхідна спеціалізована допомога комбатантам, які перенесли інтенсивні травмуючі події, для зняття гострої симптоматики лікарі призначають психофармакологічну терапію. У цих

випадках найбільш показані транквілізатори або антидепресанти в низьких дозах з метою нормалізації сну і зниження емоційної напруги, проявів галюцинацій і вегетативних реакцій. Призначення психофармакологічної терапії має симптоматичний характер. Їх застосовують для швидкого зменшення вираженості астеноневротичних, астенодепресивних, тривожних проявів.

Хоча медикаментозні препарати можуть допомогти в знятті гострої симптоматики, вони не лікують причини ПТСР. Чому? Відповідь знаходиться у визначенні ПТСР. У МКБ-10 підкреслюються дві його особливості: чітко психогенна природа розладу (тобто розлад детермінували неорганічні ураження мозку(особистість є критична до себе) і обставини травми виходить за рамки звичайного людського досвіду

Розглянемо можливості та позиції сучасної психології щодо вказаної проблематики.

Проблематика психогенії якраз і відрізняється тим, що вона торкається не тільки організму, а й особистості. Особистість втрачає уявлення про цілісність, справедливість світу, порушується самість як така, і тут важлива саме психологічна допомога комбатантам, спрямована на забезпечення емоційного відреагування, екологічністю якого буде відновлення «Я», побудова нових життєвих смислів і повернення до втрачених соціальних ролей.

Ось чому ми відстоюємо позицію, згідно з якою вузький, однобокий, редуціоністський підхід, коли психологію зводять лише до вищої нервової діяльності, до серйозної справи психосоціальної реабілітації постраждалих співгромадян як в зоні АТО, так і в інших стресогенних ситуаціях, не просто шкідливий і недостатній, але, по-суті, абстрагується від найголовнішого в цьому процесі: від можливості і необхідності відновлення адекватної особистісної позиції потерпілого, його життєвого світу, його здатності відновитися не тільки в якості організму, а і в якості соціально активної особистості [2].

Однак, ми обережно трактуємо і чисто психологічні концепції, згідно з якими ПТСР - не патологія, а цілком з часом відновна реакція на негативні події [3], оскільки вищевказані підходи щодо трактування ПТСР з позицій врахування і функціональних змін нервової системи, дають можливість стверджувати, що лікування ПТСР має бути комплексним: у тісній співпраці психолога та медика з акцентом на поєднання психологічної допомоги та фармакотерапії на початку маніфестації психогенії.

У віддаленому періоді когнітивно – поведінкова терапія у поєднанні з фармакотерапією демонструє свою очевидну перевагу над тільки психофармакотерапією. Так, КПТ демонструє середню і високу силу ефекту щодо лікування у порівнянні з контрольною групою у віддаленому періоді [4]. Дослідження свідчать про те, що такі методи як експозиція, когнітивне реструктурування, тренінг соціальних навичок, були однаково ефективними в лікуванні ПТСР. Крім того, у лікуванні ПТСР КПТ має порівнянний ефект з методикою десенсибілізації і корекції переробки інформації за допомогою рухів очних яблук. При цьому обидва з перерахованих методів виявляються

більш ефективними для лікування ПТСР, ніж стандартні методи лікування (treatment as usual) [5].

Слід зазначити, що в багатьох розвинених країнах, наприклад в США і Великобританії, когнітивно-поведінкова терапія та методика десенсибілізації травми за допомогою рухів очних яблук є методом лікування першої лінії при наданні допомоги комбатантам при ПТСР.

Література:

1. Решетников, В. А. Психофармакотерапия боевого посттравматического стрессового расстройства (Обзор клинических исследований) [Текст] / В. А. Решетников, В. М. Резник // Военно-медицинский журнал.– 2009.– № 3.– С. 42–47.

2. Особистість як суб'єкт подолання кризових ситуацій: психологічна теорія і практика : монографія / за ред. С. Д. Максименка, С. Б. Кузікової, В. Л. Зливкова. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017. – 540 с.

3. Shalev, A. Y. Stress versus Traumatic Stress. From acute homeostatic reactions to chronic psychopathology [Text] / A. Y. Shalev // Traumatic stress. The effects of overwhelming experience on mind, body, and society / Edited by B. A. van der Kolk, A. C. McFarlane, L. Weisaeth.– NY: Guilford Press, 1996.– P. 77–101

4. Elder, G. H. Combat experience and emotional health: impairment and resilience in later life [Text] / G. H. Elder, E. C. Clipp // Persoonia.– 1989.– № 57.– P. 311–341.

5. Andrews, B. Predicting PTSD symptoms in victims of violent crime: the role of shame, anger, and childhood abuse [Text] / B. Andrews, C. R. Brewin, S. Rose, M. Kirk // Journal of Abnormal Psychology.– 2000.– Vol. 109.– P. 69–73.

УДК 159.923:159.9.019.4

*Соломка Едуард Тіберійович
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
м. Ужгород, Україна*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АСОЦІАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ВАЖКОВИХОВУВАНИХ ПІДЛІТКІВ

Науково-психологічний аналіз сучасного українського суспільства свідчить про загострення соціально-психологічної проблематики у повсякденному житті українських громадян. На одне з чільних місць висувуються проблеми протиправної, асоціальної та антисоціальної поведінки підростаючого покоління.

Окремого наукового статусу набувають питання асоціальної поведінки важковиховуваних підлітків, які постійно перебувають у зоні суспільного ризику і потребують кваліфікованої допомоги з боку практикуючих психологів і соціальних педагогів. Серед головних причин асоціальності дітей підліткового віку називають найрізноманітніші: від нестачі виховання у соціально-

девіантних сім'ях до акцентуацій характеру чи інших індивідуально-психологічних особливостей.

Важковиховувані підлітки - проблема кожного трансформаційного суспільства, то ж і в нашому середовищі вона потребує нагального вирішення.

Недостатня розробленість проблеми важковихованості у вітчизняній психолого-педагогічній науці якраз і зумовили актуальність теми дослідження.

Мета дослідження – встановити психологічну специфіку важковиховуваних підлітків і головні причини їхньої асоціальної поведінки, зокрема агресивність.

Серед численних проблем сучасної психологічної науки одними з найважливіших є ті, що зорієнтовані на вивчення дітей з ускладненою поведінкою, тобто трактуються як важковиховувані, „важкі” в плані здійснення навчально-виховних впливів.

Важковиховуваність - у широкому розумінні - це поняття, що пояснює складні випадки, з якими зустрічається педагог під час організації та здійснення виховного процесу. У вузькому розумінні термін "важковиховуваність" використовується для позначення максимально наближеного до норми рівня відхилень у поведінці дитини (на відміну від правопорушності чи патології діяльності), який потребує відповідної уваги і зусиль вихователя для його подолання.

Важковиховуваність часто зумовлена певними психофізіологічними особливостями дитини, а саме: надмірною подразливістю, збудливістю нервової системи або навпаки: високим рівнем загальмованої реакції, недостатньою віковою розвинутістю мотиваційно-вольової сфери, психологічних процесів сприймання, уваги, пам'яті, уяви, мислення тощо), соціально-психологічних особливостей вад розвитку її особистості, заниженої здатності до вольової адаптації, неадекватної самооцінки і рівня домагань, нерозвиненості здібностей до спільної, колективної діяльності, низьким ступенем соціалізованості тощо.

Важковиховуваність є здебільшого наслідком негативного психологічного впливу найближчого оточення на підростаючу особистість, вад її виховання. Забезпечення здорового психологічного мікроклімату, психологічно конкретне застосування методів виховання і перевиховання є необхідною передумовою попередження і профілактики важковихованості.

Майже у кожному класі є один-два, а то й більше так званих "важких" або педагогічно занедбаних підлітків. "Важкі" учні найчастіше перебувають в ізоляції від колективу, позбавлені товариської підтримки. До них часом ставляться із зневагою. Такі підлітки свій "важкий" шлях здебільшого розпочинають ще в дитинстві. Розлад у сім'ї, атмосфера байдужості, бездоглядність калічать їхні душі. Позбавлені друзів, вони почувають себе в класі самотніми. Спільну мову знаходять лише з такими, як самі. Є й інші причини, що породжують "важких" підлітків: неправильне ставлення до дитини в школі, училищі, ігнорування того факту, що нервова система кожної людини має спадкові і вроджені властивості тощо.

Важковиховуваність також може спричинятися до різних нескладних розладів нервової системи, різних видів акцентуацій, тимчасових незначних затримок психічного розвитку тощо.

Результати дослідження дали підстави для висновків про основні психологічні особливості агресивності „важких” підлітків як одного з головних симптомів асоціальної поведінки.

Здійснений нами теоретичний аналіз проблеми прояву агресивної поведінки у важковиховуваних підлітків базувався на теоретичному розгляді проблеми агресії та агресивної поведінки.

Агресивна поведінка важковиховуваних підлітків полягає насамперед в особистісному самозахисті та особистісному самоствердженні.

Агресивну поведінку як варіант асоціальної поведінки та соціально-психологічної неадаптованості важковиховуваних підлітків можна розглядати як особливий мотив, спрямовуючий розвиток особистості до несприйнятливих дій. Тому, положення наявності тісного взаємозв'язку між проявом агресивності та змістом соціально-психологічної адаптації особистості „важкого” підлітка виступає основним у нашому дослідженні.

Література:

1. Андреев Н. А., Тараканов Ю. В. Асоциальное поведение несовершеннолетних: Монография / Под ред. А. В. Горожанина. – Самара: Изд-во Самарского юрид. ин-та Минюста России, 2001. – 154 с.

2. Двіжона О. В. Психологічні детермінанти асоціальної поведінки підлітків. / Двіжона О. В.– Автореф. дис. к. п. н. – Івано-Франківськ, 2004. – 20 с.

3. Козубовська І. В. Особливості професійно-педагогічного спілкування з важковиховуваними дітьми молодшого шкільного віку. / Козубовська І. В., Товканець Г. В. – Ужгород: УжДУ, 1999. – 92 с.

4. Максимова Н. Ю. Психологія адиктивної поведінки: Навч. посіб. / Максимова Н. Ю.– К.: ВПУ “Київський університет”, 2002. – 308 с.

5. Шестопалова Л. Ф., Перевзная Т. А. Ценностно-смысловая сфера личности со специфическими расстройствами и склонностью к противоправному поведению // Психол. журнал. – 2002. – т. 24. – №3. –С. 66-71.

РОЗДІЛ IV. ПРОФЕСІОНАЛІЗМ ТА КОНКУРЕНТОЗДАТНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ

УДК 159.9.072.43

*Алмаші Світлана Іванівна,
Комарницька Алла Вікторівна
Мукачівський державний університет,
м. Мукачево, Україна*

ПСИХОЛОГІЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ГОТОВНОСТІ ШКОЛЯРІВ ДО ПЕРЕХОДУ В СЕРЕДНЮ ОСВІТНЮ ЛАНКУ

Успішність навчально-виховної роботи в сучасній школі залежить від врахування специфіки психологічних особливостей учнів у перехідні періоди їх життєдіяльності. Одним з найбільш значущих періодів у житті школяра є період закінчення початкової школи і перехід на середній щабель шкільного навчання.

Безпосередньо сам період навчання в другій половині четвертого класу не несе в собі якої-небудь цікавої психологічної перспективи, не таїть будь-якої педагогічної або психологічної небезпеки. Але на рубежі четвертого та п'ятого класів ситуація істотно змінюється, так як одним з найбільш рельєфних періодів особистісного розвитку школярів є їх перехід з початкової школи в основну, коли істотно змінюється соціальна ситуація розвитку.

Аналіз масової шкільної практики свідчить про те, що перехід на другий ступінь загальної освіти не завжди відбувається в учнів безконфліктно і безболісно. Не всі школярі виявляються психологічно готовими до подолання труднощів адаптаційного періоду, не всі піднімаються в своєму розвитку до рівня відповідності новим, більш високим, ніж на першій ступені загальної освіти, вимогам. Тому перехід з початкової в середню ланку традиційно вважається одним з найбільш складних психолого - педагогічних етапів.

Питання, пов'язані з даною темою, розглядалися такими авторами, як Д.Б. Ельконін, Т. В. Драгунова, Г.А. Цукерман, К.Н. Поліванова, Л.А. Ясюкова, М.Р. Битянова, Є. А. Осипова, Д. Журавльов та ін. Актуальність проблеми психологічної готовності молодших школярів до навчання в основній школі визначається й тим, що цінність освіти в очах сучасних підлітків невисока. А це неминуче позначається на ефективності навчальної діяльності, що, у свою чергу, має цілий ряд віддалених соціально-психологічних наслідків, з якими суспільство стикається вже зараз.

Мета дослідження полягає у теоретичному розкритті психологічних характеристик готовності школярів до переходу в середню освітню ланку.

Психологічну підготовку учнів до переходу на другий ступінь загальної освіти не слід розглядати як процес ізольований. Вона є органічною частиною освітнього процесу в початковій школі. Педагогічна робота - основний напрям супроводу молодших школярів на етапі переходу з початкової школи в основну. Велику роль у формуванні психологічної готовності молодших

школярів до навчання в основній школі відіграють вчителі початкових класів і весь педагогічний колектив школи.

Важливо організувати роботу педагогічного колективу з підготовки учнів до переходу з початкової школи в основну з урахуванням вимог діяльності на другому ступені загальної освіти, типових труднощів перехідного періоду, а також психологічних особливостей віку. Н.В. Лебедева впевнена, що «психологічна підготовка молодших школярів до подальшого навчання буде ефективною в тому випадку, якщо вчитель усвідомлює специфіку перехідного періоду, вміє аналізувати навчально-виховний процес у плані його значущості для формування психологічної готовності, має уявлення про ідеальну моделі випускника початкової школи». У свою чергу Д. Хамблін вважає, що, вивчаючи проблему психологічної готовності, вчителю необхідно виявити об'єктивні показники готовності, причому саме в тих аспектах, які співвідносяться з вимогами, що пред'являються учням в основній школі. Це допоможе повніше і точніше розкрити і локалізувати прогалини, що існують у психологічній підготовці учнів до переходу до 5 класу, впевнено проводити корекційну і розвиваючу роботу.

Психологічна готовність молодших школярів до переходу на другий ступінь загальної освіти формується в діяльності, яка за змістом, формами і методами наближена до діяльності в 5 класі. Однією з умов оптимізації психологічної підготовки учнів до навчання в основній школі є впровадження спеціальної системи психолого-педагогічних заходів як у початковій школі, так і в сім'ї. При плануванні та проведенні такої роботи слід виходити з вимог, що висуваються до учнів у основній школі, і типових труднощів перехідного періоду. Одним із шляхів реалізації цієї умови є моделювання майбутньої діяльності в рамках навчання і виховання молодших школярів.

Велике значення у психологічній підготовці учнів до переходу на другий ступінь загальної освіти має робота, спрямована на підготовку до подолання труднощів. Вчителю початкових класів слід подбати про формування у молодших школярів психологічної стійкості до труднощів, які виникають у різних видах соціальної взаємодії і в різних областях діяльності. Важливо підготувати учнів до роботи в напружених ситуаціях. М.І. Дьяченко та Л.А. Кандибовіч рекомендують використовувати з цією метою такі прийоми: збільшення на уроці темпу діяльності; введення елементів змагання; створення ситуацій, що вимагають негайного прийняття самостійного рішення; введення в навчальний процес непередбачених перешкод; створення ситуацій, що ведуть до часткової невдачі і вимагають доведення справи до кінця; складання моделі майбутньої діяльності залежно від зміни її зовнішніх і внутрішніх умов та ін.

Поняття психологічної готовності складне і багатогранне. Якщо мова йде про школяра, то мається на увазі достатній рівень розвитку уваги, пам'яті, мислення, стійка мотивація навчання, вольова готовність до подолання труднощів та негативних емоцій. Перспективу подальших досліджень вбачаємо в емпіричному дослідженні психологічних характеристик готовності школярів до переходу в середню освітню ланку

Література:

1. Дзюбко Л. Перехід із початкової до середньої школи. Психолого-педагогічні особливості / Л. Дзюбко // Психолог. – 2011. – №21. – С.4-6.

УДК 159.954:331.54

*Барчі Беата Василівна,
Бай Каріна Ярославівна
Мукачівський державний університет
м. Мукачево, Україна*

ТВОРЧА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В ГАЛУЗІ ПСИХОЛОГІЇ

Одним з пріоритетних напрямів реформування вищої освіти в Україні є гуманізація освітньої діяльності, спрямування навчально-виховного процесу на формування творчої особистості майбутнього фахівця, створення умов для розкриття талантів, духовно-емоційних та розумових здібностей студентів. Особливості соціально-економічної та культурної ситуації в нашій країні полягають в тому, що зміни у суспільстві ставлять проблему розвитку людини у ранг пріоритетних завдань. При цьому оновлення в освіті пов'язані з визнанням провідної ролі внутрішньої активності особистості у її розвитку.

У більш широкому суспільному плані рівень задоволення професійною діяльністю може свідчити про соціальне благополуччя суспільства в цілому. Сьогодні поставлені нові цілі й цінності професійної підготовки сучасного фахівця в галузі психології. У найширшому змісті, з позицій гуманістичної психології ця ціль може бути сформульована як створення умов для підвищення вірогідності самореалізації особистості спеціаліста як суб'єкта професійної діяльності.

Окремі сторони процесу підготовки та професійного становлення майбутніх психологів проаналізовано у роботах О.Г. Асмолова, Ю.К. Бабанського, І.В. Дубровіної, Л.В. Долинської, В.М. Карандашева, В.Я.Ляудіс, С.Д. Максименка, Р.В. Овчарової, В.Г. Панка, Н.Т. Пов'якель, Л.І.Уманець, Н.В. Чепелевої та інших дослідників. В той же час ідеї про творчий характер мислення людини, його специфіку та закономірності розвитку представлені в роботах Б.Г. Ананьєва, П.Я.Гальперіна, О.В. Запорожця, Г.С. Костюка, О.М. Леонтьєва, Б.М. Теплова та інших авторів, що підтверджується наступним виразом С.Л. Рубінштейна: «У процесі мислення на більш творчому його етапі об'єкт входить у нові зв'язки і відносини, проявляється в нових властивостях і якостях, з нього ніби «черпає» все новий зміст» (Rubynshteyn 1958) [3].

Серед різноманітних засобів впливу на підростаюче покоління творчості відводиться значна роль у формуванні духовності людини.

Саме творчість значною мірою зумовлює впровадження особистісно-орієнтованих освітніх технологій, створення сприятливих умов для внутрішнього саморуку (саморозвитку, самовиховання, самовдосконалення) психолога і вихованця.

Одним із завдань становлення майбутнього психолога є розвиток творчої свідомості. Творча свідомість, будучи сферою нестандартного, визначається як свідомість, що включає в себе цілі, мотиви, орієнтації, психологічні налаштування, спрямовані на здійснення структурної, функціональної, інституціональної, нормативної, культурної, соціальної трансформації того чи іншого об'єкта. Найбільші можливості в удосконаленні особистості, на думку психологів, відкриває творчість. Саме творча самореалізація сприяє розвитку особистості, досягненню нею багатьох цілей; при цьому спосіб її стає індивідуальним. Загально визнано, що людина хоче стати такою, яким є її ідеал. На думку О. В. Дедюхіна [1], у процесі творчої самореалізації це неможливо, оскільки людина розкриває і розвиває власні обдарування, а не наслідує когось іншого.

“Саме у творчості знаходиться джерело самореалізації особистості, яка вміє аналізувати проблеми, які виникають, встановлювати системні зв'язки, виявляти протиріччя, знаходити їх оптимальне рішення, прогнозувати можливі наслідки, реалізації таких рішень і т. ін.”, – наголошував С. Л. Рубінштейн [3, с. 277].

Сучасними вченими акцентується увага на тому, що кожна людина від природи певною мірою володіє задатками для розвитку творчого потенціалу, який можна визначити як універсальну, цілісну якість людини, змістовна визначеність якої виявляється у творчій діяльності на основі прирощення матеріально-духовних цінностей, саморозвитку і самореалізації особистості за допомогою фізичних, психологічних і духовних ресурсів [4].

Самореалізація – це здійснення можливостей розвитку «Я» за допомогою власних зусиль, співтворчості, сумісної діяльності з іншими людьми, соціумом, світом взагалі. Самореалізація – це не лише процес, а й результат. При цьому в межах гуманістичної психології результат самореалізації завжди має суб'єктивний характер, оскільки ступінь реалізації внутрішнього потенціалу краще від усіх може оцінити лише сама людина у своїх суб'єктивних переживаннях.

Освітній процес вищого навчального закладу повинен сприяти формуванню у студентів певної ідеї власного творчого розвитку і самозростання, що передбачає наявність особистісних цілей, стандартів, принципів, очікувань і переконань щодо свого "Я" і своїх творчих можливостей, які відповідають вимогам соціуму та професійним нормам. Іншим завданням у процесі навчання є розвиток сфери "Я" – компетентностей особистості – як створення таких умов, за яких максимально розвиваються можливості та здібності в пізнанні світу своєї професії. Поняття "Я – компетентність" трактується як особистісне інтегративне утворення: знання, вміння, розуміння і здатність до творчості у своїй професії і в будь-якій іншій сфері людського досвіду. Третє завдання – це створення умов на факультеті для розвитку відповідальності студентів. Це передбачає розвиток почуття внутрішньої причетності особистості не тільки до своєї справи, навчання, професії, свого "Я", але і співпричетності до інших людей, соціуму, світу в цілому. Мається на увазі розвиток морального початку, який неминуче

супроводжує особистісне зростання людини. Так, Н. А. Рыбакова [2] констатує, що прагнення виконання цих педагогічних завдань створить умови для забезпечення самореалізації студентів в освітньому процесі та подальшої творчої самореалізації у професійній діяльності.

Література:

1. Дедюхина, О. В. Творческая самореализация музыканта-педагога в процессе профессиональной адаптации : автореферат диссертации на соискание научн. степени канд. пед. наук [Рукопись] / О.В. Дедюхина. – Н. Новгород, 2005. – 26 с.
2. Рыбакова, Н. А. Художественно-творческая самоактуализация учителя музыки : теоретический аспект [Текст] : монография / Н.А. Рыбакова. – Бийск : АГАО им. В. М. Шукшина, 2011. – 153 с.
3. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] : учебное пособие / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2009. – 712 с.
4. Лихвар, В. Д. Розвиток художньо-творчого потенціалу молодших школярів у процесі образотворчої діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. [Рукопис] / Лихвар В. Д. – Харків, 2003. – 205 с.

УДК 37.015.311

*Барчі Беата Василівна,
Добра Катерина Юрївна
Мукачівський державний університет
м. Мукачево, Україна*

СУБ'ЄКТНІСТЬ У КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Дослідження змістових трансформацій процесу становлення особистості упродовж всіх етапів її онтогенезу займало й до сьогодні займає у психології ключове місце, оскільки його результати прямо чи опосередковано наближають до розв'язку однієї з центральних проблем, а саме - проблеми самодетермінації психічної активності людини (К.О. Абульханова-Славська, Л.І. Анциферова, Г.О. Балл, М.Й. Боришевський, Г.С. Костюк, С.Д. Максименко, С.Л. Рубінштейн, В.О. Татенко, Т.М. Титаренко, Н.В. Чепелева) [1].

Ключове значення досліджуваної проблеми стає очевиднішим за сучасного стану оновлення системи освіти, у напрямку гуманізації і спрямованості її на "особистісний вимір" навчально-виховного процесу, на формування у особистості здатності до самостійного й відповідального вибору власного вектору розвитку.

Евристичний потенціал суб'єктного підходу виявився особливо затребуваним у наш час, оскільки він дозволяє знаходити адекватні відповіді на виклик психологічній науці – створити психологічний портрет особистості в сучасній ситуації розвитку особистості. Невизначеність, нестійкість соціальних умов, вимоги конкурентоспроможності, ефективності, інноваційності праці ставлять перед особистістю нові завдання розвитку. Орієнтиром стає образ життєстійкої, лабільної особистості, структурним стрижнем якої є властивості,

що виражаються поняттями групи «само – »: самореалізація, самовизначення, самоврядування і т.д. Способом розвитку такого типу особистості є саморозвиток як така форма розвитку, де особистість займає активно-творчу позицію стосовно своїх змін.

Посилення уваги до феномену саморозвитку пояснюється зростанням розуміння його визначальної ролі в життєдіяльності особистості на сучасному етапі розвитку суспільства.

Категорія "суб'єкт" за своїм походженням є філософською (М. Бердяєв, Ф. Брентанно, Г. Гегель, Е. Гуссерль, М. Каган, М. Мамардашвілі, Ж.-П. Сартр та ін.) [2]. Філософи визнавали людину вільним, активним суб'єктом, що пізнає дійсність. Вони підкреслювали творчу роль суб'єкта і активний вплив теоретичних передумов на емпіричний матеріал, бачили кінцеве завдання у пануванні людини над силами природи, у відкритті та винаході технічних засобів, у пізнанні та вдосконаленні природи.

Аналіз суб'єктної природи людини, виконаний в науковій школі С.Л.Рубінштейна, уможливорює розуміння суб'єкта як втілення якісно своєрідного способу самоорганізації, саморегуляції, узгодження зовнішніх і внутрішніх умов активності [4 с.9]. А.В.Брушлінський визначає суб'єкт як «людину на вищому рівні активності, цілісності (системності), автономності, це творець своєї історії, вершитель власного життєвого шляху» [2 с.31].

Значним внеском в теорію і методологію психологічної науки про людину як суб'єкта життєтворчості є розгорнуте визначення В.А.Роменцем психологічної сутності вчинку. К.О.Абульхановою-Славською при створенні концепції особистості як суб'єкта життєвого шляху досліджено взаємозв'язки активності, свідомості та особистісної організації часу [1].

Окресливши таким чином теоретичні межі нашого розуміння професійного розвитку особистості, розглянемо особливості суб'єктного бачення процесу професійного становлення.

Так, ґрунтуючись на розумінні особистості як суб'єкта соціальних відносин і активної діяльності, Н.Б.Іванцовою спроектовано чотирикомпонентну професійно обумовлену структуру особистості, яка містить такі компоненти [3]:

1. Системоутворюючим чинником особистості є спрямованість, яка характеризується системою домінуючих потреб і мотивів. Компонентами професійної спрямованості виступають: мотиви, ціннісні орієнтації, професійна позиція, соціально-професійний статус.

2. Професійна компетентність. Під професійною компетентністю авторка розуміє сукупність професійних знань, умінь, а також способи виконання професійної діяльності.

3. Професійно важливі якості - це психологічні якості особистості, що визначають продуктивність діяльності. Вони багатофункціональні, разом з тим, кожна професія має свій перелік цих якостей.

4. Професійно значущі психофізіологічні властивості. Розвиток цих властивостей відбувається вже в ході освоєння діяльності. До цієї підструктури

відносяться такі якості, як зорово-рухова координація, окомір, нейротизм, екстраверсія, реактивність, енергетизм та ін.

Отже, суб'єктність як особистісна властивість, яка відіграє роль функціонального утворення, що забезпечує вирішення трьох основних життєвих завдань, які постійно поновлюються: узгодження особистісних потреб, здібностей, очікувань з умовами та вимогами діяльності; побудови життя відповідно до власних цілей і цінностей; постійного прагнення до досконалості через вирішення суперечностей. Процес саморозвитку вважається керованим, регульованим, організованим самою особистістю. Усвідомлена керованість розвитку самою особистістю постає як основний критерій її саморозвитку.

Література:

1. Абульханова К. А. Мировоззренческий смысл и научное значение категории субъекта / К. А. Абульханова // Российский менталитет : вопросы психологической теории и практики. – М., 1997. – С. 56–74.
2. Брушлинский А. В. Проблема субъекта в психологической науке / А. В. Брушлинский // Психол. журн. – 1991. – Т. 12. – № 6. – С. 3–11.
3. Иванцова Н. Б. Динамика потреб студентов у структурі професійної спрямованості студентів-психологів / Н. Б. Иванцова // Проблеми сучасної психології. - 2013. - Вип. 22. - С. 182-193.
4. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2007. – 720 с. (Серия : Мастера психологии)

УДК 159.923.2: 378

*Барчі Беата Василівна,
Шніцер Андрій Андрійович
Мукачівський державний університет
м. Мукачево, Україна*

ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА – МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА В СИСТЕМІ ВУЗІВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

Національна система освіти є ключовим елементом розвитку суспільства та держави. Метою політики нашої держави щодо розвитку освіти є створення умов для формування зрілості майбутнього фахівця з вищою освітою та постійного саморозвитку особистості в процесі професійної самореалізації. Питання професіонального становлення є предметом пильного дослідження психологічної науки, зважаючи на формуючу роль діяльності в розвитку психіки людини. Тому проблема підготовки студентів, майбутніх психологів до професії є найактуальнішим завданням освіти сьогодення. Відомо, що професійне становлення є важливим етапом розвитку особистості, який характеризується поетапним формуванням професійно важливих якостей та особистісним розвитком суб'єкта майбутньої професійної діяльності.

Як свідчать результати численних теоретичних досліджень вітчизняних та зарубіжних вчених, процес становлення особистості майбутнього психолога

має важливе значення для ефективного виконання ним професійної діяльності. Сучасні дослідники (Н. Чепелева, В. Панок, Т. Титаренко та ін.) зазначають, що "психологічними спеціальностями часто прагнуть оволодіти акцентуйовані особи або люди з помітними особистісними проблемами. Переважна їх більшість малопридатна у професійному плані. У практичній роботі вони, як правило, розв'язують свої особистісні проблеми і мало опікуються проблемами клієнта" [3].

Л. Анциферова зауважувала, що процес формування особистості майбутнього фахівця потребує переорієнтування підходу підготовки з суб'єкта пізнання на суб'єкта практичної і теоретичної діяльності, оскільки значущість пізнання полягає у регуляції діяльності особистості, відтак неможливо правильно визначити обсяг пізнання, не розкриваючи його значення для діяльності майбутнього психолога [1].

Аналізуючи методологічні засади підготовки майбутніх практичних психологів в процесі навчання у вищому навчальному закладі, Н.Л. Коломінський висловлює думку, що професійне становлення особистості відбувається за умови: формування професійних (цільових, смислових, операційних) установок; формування системи професійно важливих знань, умінь, навичок, науково-культурного кругозору; виявлення, розвиток професійно важливих здібностей (інтелектуальних, перцептивних, комунікативних, експресивних, організаторських та ін.); розвиток духовних потреб майбутнього практичного психолога, морально-етичне вдосконалення його особистості; сприяння самоактуалізації кожної особистості, культивування розвитку індивідуальності як передумови індивідуального стилю праці [2, с.13].

Процес професійного становлення як психологічна категорія відображає процес саморозвитку людини впродовж життя, у межах якого відбувається становлення специфічних видів суб'єктної активності особистості на основі розвитку і структурування сукупності професійно орієнтованих її характеристик, що забезпечують реалізацію функцій пізнання, спілкування та регуляції в конкретних видах діяльності і на етапах професійного шляху. Ураховуючи сутність поняття генезис (динаміка зародження і розвитку основних мотиваційно-потребових, когнітивних, емоційно-вольових, характерологічних та інших компонентів особистості) і формування (результат активних форм впливу зовнішніх та внутрішніх чинників на процес розвитку).

Професійний розвиток особистості безпосередньо пов'язано з проблемою особистого ставлення людини до професії та її особистісного зростання у професійній діяльності. При цьому процес професійного розвитку є нерівномірним і гетерохронним, що пов'язано зі станом нестійкості та нерівноваги.

У працях Н. В. Чепелевої виокремлено триблокову концепцію професійної підготовки майбутнього фахівця (на прикладі практичного психолога): 1) підготовчий, тобто диференціювання студентів за рівнем їх професійної придатності до роботи з людьми; 2) діагностичний, який складається з процесу опанування студентами 2–3 курсів основ психодіагностики та самопізнання, а також усунення особистісних перешкод на

шляху особистісно-професійного зростання; 3) особистісно-професійно корекційний етап, тобто робота з виявленими на другому етапі професійної підготовки особистісними проблемами студентів 3–4 курсів і формування в них професійно-значущих умінь за допомогою активних методів навчання та психотерапії з програванням обох ролей – клієнта і психолога [3].

Отже, здійснений теоретичний аналіз дозволяє зробити висновки про те, що становлення особистості майбутнього фахівця в галузі дитячої психології та його готовність до професійної діяльності є інтегральним багаторівневим психологічним новоутворенням, яке характеризує міру підготовленості особистості до діяльності. Дефініцію "професіоналізація" науковці пов'язують з процесом професійної підготовки у вищому навчальному закладі, "становлення" розглядають як результат розвитку особистості, формування її як майбутнього суб'єкта діяльності. Протягом навчання у ВНЗ варто спостерігати за динамікою ціннісно-смислового ставлення студентів до своєї професії, допомагати пізнавати її сутність, підводити майбутніх фахівців до усвідомлення важливості, глибинності, відповідальності праці психолога. У процесі фахової підготовки доцільно стимулювати зростання інтересу студентів-психологів до співпраці, працювати над підвищенням рівня задоволеності здійсненим професійним вибором, формувати готовність до діяльності в сфері психології.

Література:

1. Анцыферова Л.И. Принцип связи психики и деятельности и методология психологии / Л.И. Анцыферова // Методологические и теоретические проблемы психологии. – М. : Наука, 1969. – С.57-117.

2. Коломинський Н.Л. Методологічні засади професійної підготовки практичного психолога / Н.Л. Коломинський // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – №4. – С.8-13.

Чепелева Н., Панок В., Титаренко Т. Основи практичної психології / В.Панок, Т.Титаренко, Н.Чепелева та ін. : підручник. – [3-тє вид., стереотип.]. – К.: Либідь, 2006. – 536с.

УДК 159.923.2

*Березовська Лариса Іванівна,
Кузьмик Богдана Іванівна
Мукачівський державний університет,
м. Мукачево, Україна*

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ МЕТОДІВ ДОСЛІДЖЕННЯ ЖИТТЄЗДАТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Традиційно конструкт «життєздатність особистості» розглядається в двох полярних полюсах: ризику або несприятливого впливу – з одного боку і позитивної адаптації та компетентності людини – з іншого. Тому життєздатність оцінюється як: хороший вихід із ситуації, незважаючи на несприятливу дію; стійкий прояв компетентності під впливом стресу; відновлення після травматичної події [4]. У зв'язку з цим ризик і

компетентність розглядаються як два основних конструкту, що лежать в основі життєздатності особистості [5].

Аналіз досліджень свідчить, що багато конструктів виділяють в якості показників. Так, Махнач А.В. виділи шість компонентів життєздатності в структурі життєздатності людини: самоефективність, наполегливість, внутрішній локус контролю, оволодіння та адаптація, духовність, сімейні та соціальні взаємозв'язки. Нестерова О.О. виділяє такі показники як: самомотивація, досягнення, активність, ініціатива, емоційний контроль, саморегуляція, позитивні установки, гнучкість, самоповага, соціальна компетентність, соціальна підтримка, адаптивні стилі поведінки, самоорганізація, планування майбутнього.

Наше дослідження життєздатності особистості передбачає дослідити крім життєздатності ще і самопочуття, активність, настрій, тривожність, ригідність, фрустрацію, агресивність, відчуття самотності, життєву задоволеність.

Таким чином, дослідження здійснено з використанням методик, що дозволяють виявити нам прояв життєздатності особистості. Махнач А.В. у процесі дослідження життєздатності особистості пропонує застосувати методика «Життєздатність дорослої людини» і дослідити виділених шість компонентів, що є в структурі життєздатності людини: «само ефективність», «наполегливість», «внутрішній локус контролю», «оволодіння та адаптація», «духовність», «сімейні та соціальні взаємозв'язки» [1]. Нестерова О.О. пропонує методика «Життєздатність особистості» та виділяти шкали: «самомотивація і досягнення», «активність та ініціатива», «емоційний контроль та саморегуляція», «позитивні установки та гнучкість», «самоповага», «соціальна компетентність та соціальна підтримка», «адаптивні стилі поведінки», «самоорганізація і планування майбутнього».

Методика «Самопочуття. Активність. Настрій» [2] дозволяє дослідити прояв самоконтролю і самооцінки самопочуття, активності і настрою. Визначається рухливість, швидкість і темп протікання функцій (активність), силу, здоров'я, стомлення (самопочуття), а також характеристики емоційного стану (настрій). Саме ці характеристики показують, як відчуває себе опитуваний в даний момент часу. Завдяки тестуванню стає ясним ступінь рухливості, загальний стан здоров'я, а також емоційний фон.

Для визначення психічного стану особистості (тривожності, ригідності, фрустрації, агресивності) використовується методика «Самооцінка психічних станів» за Айзенком [3]. Будь-яка нестабільність, порушення звичного ходу подій може привести до розвитку тривожності, ситуації, які сприймаються особистістю як невідворотна загроза досягненню значущої для неї мети, реалізації тій або іншої її потреби провокують фрустрацію. Рівень ригідності, що проявляється суб'єктом, обумовлюється взаємодією його особистісних особливостей з характером середовища, включаючи ступінь складності завдання, що стоїть перед ним, його привабливості для нього, наявність небезпеки, монотонність стимуляції. Різного роду конфлікти, зокрема внутрішні, при цьому такі психологічні процеси як емпатія, ідентифікація,

децентрація - стримують агресію, оскільки є ключем до розуміння інших і усвідомлення їх самостійної цінності.

Для визначення рівня суб'єктивного відчуття людиною своєї самотності використовується методика «Діагностики рівня суб'єктивного відчуття самотності» (Д. Рассела, М. Фергюсона) [3]. Стан самотності може бути пов'язаний з тривожністю, соціальною ізоляцією, депресією, нудьгою. Необхідно розрізнити самотність як стан вимушеної ізоляції і як прагнення до самостійності, потреби в ньому.

Для діагностики життєвої задоволеності, загального психологічного стану людини, ступінь психологічного комфорту і соціально-психологічної адаптованості використовується методика «Індекс життєвої задоволеності» (адаптація Н. В. Паніної) [4]. Використовується для диференційованої оцінки особливостей стилю життя, потреб, мотивів, установок, ціннісних орієнтацій людини з метою визначення, які з них позитивно позначаються на його загальному психологічному стані, а які – негативно.

Під категорією "життєва задоволеність" розуміється саме загальне уявлення людини про психологічний комфорт, яке включає в себе: інтерес до життя як протилежність апатії; рішучість, цілеспрямованість, послідовність у досягненні життєвих цілей; узгодженість між поставленими і реально досягнутими цілями; позитивна оцінка власних якостей і вчинків; загальний фон настрою.

Отже, зазначені методики дозволяють дослідити прояв життєздатності особистості, є валідними та надійними.

Література.

1. Махнач А.В. Жизнеспособность человека и семьи: социально-психологическая парадигма. / А.В. Махнач. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. – 464 с.
2. Нестерова А.А. Разработка и валидизация методики «Жизнеспособность личности» / А.А. Нестерова. // Психологический журнал. 2017 - Т. 38. - № 4 - 93-108.
3. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / [ред. Д.Я. Райгородский]. – Самара: Бахрах-М, 2002. – С. 141-145.
4. Сборник психологических тестов. Часть I: Пособие / Сост. Е.Е. Миронова – Мн.: Женский институт ЭНВИЛА, 2005. – 155 с.

УДК 376:091.3:556:616.896

*Варга Вікторія Степанівна,
Мукачівський державний університет
м. Мукачево, Україна*

МЕТОДИ РОБОТИ АКВА-ТЕРАПІЇ З АУТИЧНИМИ ДІТЬМИ

Обстеження рухової сфери дітей дало змогу засвідчити, що фізичний розвиток аутичної дитини відповідає віковим нормам, проте ритуальність поведінки, нав'язливість рухів призводить до застосування постійно одних і тих

самих груп м'язів та, відповідно, до обмеження загального фізичного розвитку. Функціональні можливості загальної та дрібної моторики не відповідають віковим нормам розвитку, спостерігається неадекватне, вибіркоче застосування рачкування, стрибання, недостатність навичок самообслуговування. Унаслідок стереотипного ходіння на пальцях порушується мобільність гомілко-востопного суглоба, що може призвести до виникнення його тугорухливості, формується деформація стопи. Відхилення, які спостерігаються в психічному розвитку, характеризуються емоційними, поведінковими розладами та формують у дітей порушення фізичних якостей – рівноваги, координації, зорово-моторних розладів тощо. Перед проведенням занять із гідротерапії лікарем-неврологом, дефектологом, реабілітологом, психологом проводиться оцінювання рівня розвитку загальної та дрібної моторики, комунікативних функцій, гіперчутливості дітей до зовнішніх сенсорних подразників, можливість виконувати вказівки дорослого. Зважаючи на специфіку захворювання, організація заняття з дитиною побудована за допомогою чіткого розпорядку дня: гідротерапію проводити щодня, в один і той самий час для кожної дитини з урахуванням підвищеної сенсорної гіперчутливості [1].

Форма заняття – індивідуальна, згодом – малогрупова; тривалість – від 15 до 40 хв. Дозування: час, кількість вправ поступово збільшується, підтримка у воді від заняття до заняття послаблюється з метою звичайного супроводу дитини та самостійного перебування у воді. Завданнями корекційної роботи засобами гідротерапії передбачається:

- установлення контакту з дитиною, подолання в неї емоційного й сенсорного дискомфорту;
- гальмування поведінкових розладів, проявів агресії, формування цілеспрямованої діяльності, словесна регуляція поведінки;
- корекція рухових розладів;
- виховання навичок самообслуговування;
- розвиток зорово-моторної координації.

Підхід до реабілітаційних занять дітей ґрунтується на принципі стимуляції та розвитку переважаючих інтересів дитини, установлення контакту з дитиною в рамках активності самої дитини, формування потреби в спілкуванні, розвиток взаємодії із зовнішнім світом. Уся корекційна робота проводиться поетапно. На початковому етапі розв'язуються завдання адаптації: заняття з гідротерапії розпочиналися з ознайомлення дітей із приміщенням басейну, із візуальним сприйняттям, із шумом, тактильним відчуттям води; по можливості – самостійне роздягання (надалі – одягання), що сприяє покращенню навичок самообслуговування.

Наступний – другий етап передбачає вхід у воду. Він здійснюється поступово, за допомогою реабілітолога (одного з батьків), який перебуває у воді, щоб власним прикладом показати безпечність та приємність процедури. Способи входу у воду різні: із положення сидячи з бортика, по драбинці тощо. Важливим є забезпечення контролю за поведінкою й безпекою дитини у воді.

Під час занять із плавання дотримуватися принципів, що є обов'язковими при роботі з дитиною:

- поступовість у зростанні навантажень, у збільшенні тривалості заняття, кількості вправ, у зниженні температури води;
 - послідовність у застосуванні різних вправ;
 - дотримання вимог до температури, чистоти води, ванни;
 - негайне припинення заняття в разі виникнення негативних емоцій у дитини;
 - проведення постійного контролю стану здоров'я дитини та ефективності реабілітаційного впливу гідротерапії в лікаря-невропатолога;
- ведення щоденника занять із гідротерапії, куди записується температура води, тривалість проведення заняття, вправи, які проводяться, а також кількість їх повторень, емоційний стан (поведінку, настрій, бажання займатися) дитини до, під час заняття та після.

Протягом заняття вносяться відповідні корективи (залежності від індивідуальних особливостей і самопочуття дитини), подовжується тривалість зниження температури води у ванні (басейні).

Під час проведення занять не приділяється увага розвитку такої навички, як пірнання, оскільки потрапляння води на обличчя дитини може викликати в неї негативну реакцію. Основні вправи у воді – сидіння на бортику із вільно спущеними ногами; лежання на животі, обіпершись руками на бортик та активно працюючи ногами; лежання на животі із прямими руками за допомогою реабілітолога та самостійно; лежання на спині за допомогою реабілітолога й самостійно; стояння самостійно та за допомогою; ходьба самостійно й за допомогою; ігри з плаваючими іграшками за пропозицією реабілітолога; довільна гра за пропозицією дитини; вихід із води.

Під час занять звертається увага на занурення дитини, по можливості, повністю, за винятком обличчя, щоб вона відчувала дію води всією поверхнею тіла. У положенні на спині підтримувати голову так, щоб потилиця, шия, спина перебували майже в одній площині. Програма фізичної реабілітації, зокрема гідрокінезотерапії, передбачає орієнтацію на виховання особистості, здатної до активного спілкування з оточуючими, уміння висловлювати свої бажання, формувати власні цілі та способи їх досягнення; підхід до вибору засобів реабілітації для розвитку необхідних рухових функцій, фізичних якостей, навичок самообслуговування в природний для дитини спосіб; дитина виступає як суб'єкт, партнер у реабілітаційному процесі; підхід до корекції з урахуванням пріоритету особистості дитини, її інтересів, що дає простір для розкриття можливостей, реалізації потреб дитини; вихід на індивідуальну життєву траєкторію розвитку, створення системи супроводу дитини та її родини.

Для визначення рівня ефективності гідротерапії проводимо опитування, тестування батьків дітей, діагностування дитини дефектологом, психологом протягом усього курсу реабілітаційних занять, аналізуємо дані якісних змін поведінки, які заносяться в карту обстеження. Контроль ефективності реабілітаційного втручання проводиться поточний, заключний, визначаються об'єктивні та суб'єктивні причини недостатньої результативності.

Література:

1. Островська К. О. Аутизм: проблеми психологічної допомоги [навчальний посібник] / К.О. Островська. – Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2006. – 110 с.

УДК 159.923.2:004

*Корнієнко Інокентій Олексійович,
Галас Іванна Іванівна
Мукачівський державний університет
м. Мукачево, Україна*

ВПЛИВ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ

Ми живемо в світі, де поряд зі звичною повсякденною реальністю існує безліч «паралельних» віртуальних світів, які часто можуть виявитися більш цікавими і привабливими в силу можливостей перевтілення, швидкого доступу до практично всієї інформації, миттєвого переміщення з однієї точки простору в іншу, спілкування з широким колом нових знайомих, і навіть створення власної віртуальної реальності. Йдеться про Інтернет-простір. У цих умовах відбувається соціалізація – «вростання в соціум» – і пошук свого місця в ньому.

У сучасному світі інформаційні технології є невід'ємною складовою людського життя, своєрідною призмою, через яку переломлюється все коло інтересів і діяльності людей [2].

Особистість – це система соціальних ролей, набутих людиною в ході соціалізації, спілкування з різними групами людей. Оскільки цей процес у сучасних поколінь багато в чому відбувається в інформаційному просторі, із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), його прийнято називати інфо-соціалізацією [3].

Більшість авторів сходиться на тому, що вплив Інтернету на людську особистість і її діяльність не можна оцінити однозначно. До найбільш ранніх робіт в даній сфері, де висловлювалася позиція про двоїстий, диференційований вплив Мережі на особистість, мотиваційну сферу, відносяться дослідження А. Е. Войскунського, О. Н. Арестова, Л. Н. Бабаніна. У зарубіжній психології дана проблема представлена в працях В. Фріндте, Т. Келера, М. Д. Бека з співавторами, А. Джонсона, Ш. Теркл, а також С. Д. Госслінга з колегами [2].

Більша частина психологічних підходів, звичайно, орієнтована на вивчення негативних наслідків залученості людини в Інтернет-простір. Досить часто постає питання про формування інтернет-адикції, зміни реального спілкування на віртуальне. Однак крім того, що Інтернет завжди залишається функціональним інструментом і в професійній сфері, і в плані вирішення конкретних проблем, він здатен, бути позитивною складовою розвитку або змін особистості. Так, віртуальний простір може сприяти формуванню віртуального колективного суб'єкта, компенсуючи реальну структуру взаємодії особистості з людьми [1].

Беручи до уваги важливість Інтернет-середовища, необхідно визначити її специфіку і відмінність від звичайних соціальних груп, під впливом яких раніше формувалися життєві цінності людини. Дослідники виділяють такі особливості взаємодії користувачів в Інтернеті: невидимість суб'єктів комунікації, анонімність, різноманітність середовищ спілкування, видів діяльності і способів самопрезентації, слабка регламентованість поведінки, а також порушення звичної субординації і відчуття вседозволеності. Все це створює великі, ніж в реальному житті можливості прояву глибинних рис особистості, а в деяких випадках – ненормативного поведінки.

При знаково-символічному опосередкуванні Інтернету особистісна активність може формуватися в двох напрямках. У першому вона перетворюється в діяльність, метою якої є перетворення матеріального світу. У другому – реалізується в процесі спілкування, мета якого полягає в підтримці і розвитку спільнот, а в кінцевому підсумку в формуванні колективного суб'єкта. Однак при наявності певних проблем особистості психологічного порядку будь-яка з цих тенденцій може спотворюватися, в результаті з'являється як надмірна деструктивна діяльність, так і непродуктивне спілкування, які можуть не сприяти розвитку особистості [1].

Отже, Інтернет надає масу нових можливостей для розвитку особистості, так як сучасна людина знаходиться в збагаченому інформацією і комунікаціями середовищі і управляє побудовою своєї ідентичності. Для того, щоб конструктивно застосовувати можливості, що надаються Інтернетом, необхідно розвивати навички осмисленого сприйняття і критичної оцінки інформації, яку почерпнув в мережі, внутрішньоособистісної фільтрації шкідливого Інтернет-контенту, вибору адекватних поведінкових моделей під час виходу в Інтернет-простір.

Література:

1. Абрамов М.Г. Человек и комп'ютер / М.Г. Абрамов: от homofarber к homoinformaticus // Человек. 2000. № 4.С. 133–134.
2. Бабаева Ю.Д., Войскунский А.Е., Смылова О.В.Интернет: воздействие на личность // Гуманитарные исследования в Интернете Ю.Д.Бабаева, А.Е.Войскунский, О.В.Смылова, М.: Можайск-Терра, 2000. С. 32–40.
3. Белинская Е.П., Тихомандрицкая О.А. Социальная психология личности / Е.П.Белинская, О.А.Тихомандрицкая, М.: Аспект-Пресс, 2001.С. 260.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ЩОДО ПРОФІЛАКТИЧНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ, ЩО МАЮТЬ НЕВРОТИЧНІ ОЗНАКИ

За безумовної важливості сучасних досліджень дитячих неврозів, проблема формування професійної компетентності у майбутніх психологів щодо профілактичної роботи з дітьми, що мають невротичні ознаки, є недостатньо дослідженою і потребує нових підходів до її розв'язання, систематизації та теоретичного узагальнення. Аналіз психолого-педагогічних джерел дозволяє зробити висновок про те, що в наукових колах досліджуються різні аспекти підготовки фахівців в умовах сучасної вищої школи, зокрема: соціокультурний, дидактичний, мотиваційно-діяльнісний, соціально-психологічний, технологічний.[1]

Усвідомлюючи значущість проведених досліджень, присвячених підготовці майбутніх фахівців, необхідно констатувати, що замало робіт, у яких була б проаналізована професійна компетентність сучасного психолога щодо профілактичної діяльності з дітьми, що мають невротичні ознаки. Особливої уваги потребує формування професійної компетентності щодо профілактичної діяльності з дітьми, що мають невротичні ознаки, у процесі вивчення студентами основ наук та професійно-орієнтованих дисциплін. Професійна компетентність щодо профілактичної діяльності сучасного психолога є складним багатокомпонентним поняттям, яке в сучасній науковій літературі характеризується з точки зору кількох наукових підходів: соціокультурного, діяльнісного, комунікативного, професійного, контекстно-інформаційного та психологічного. Кожний із названих підходів не вичерпує наукового аналізу проблеми професійної компетентності повністю, всі ці підходи знаходяться у взаємозв'язку один з іншим і взаємодоповнюють один одного.[1]

Підготовка майбутніх психологів до професійної діяльності з дітьми, що мають невротичні ознаки, буде ефективнішою за наступних організаційно-педагогічних умов:

- створення та впровадження інтегрованих програмних засобів для проведення лекційних та лабораторних занять з дисципліни «Психодіагностика невротичних проявів у дітей» ;
- розробка програми з профілактичної роботи з дітьми, що мають невротичні ознаки, та апробація її в період виробничих психологічних практик студентів;
- розробка методів контролю знань студентів, що дадуть змогу здійснювати багаторівневий контроль знань майбутніх психологів.[2]

Література:

1. Ісаєвич С. І. Особливості професійної підготовки майбутніх психологів щодо профілактичної роботи з дітьми, що мають невротичні ознаки //Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України – Київ. - Ніжин : ПП Лисенко, 2017. – Том ІХ. – Загальна психологія. Історична психологія. Етнічна психологія. – Вип. 10. – С.57 – 65
2. Ісаєвич С. І. Роль соціально-психологічної служби вищих навчальних закладів у професійній підготовці майбутніх фахівців. Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців: тези доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції (Хмельницький, 21-22 квітня 2015.) / [ред.колегія: Є.М. Потапчук (голова.ред.), Т.Л. Левицька, Л.О. Подкоритова, В.К. Гаврилькевич, О.В. Варгата, Л.Г. Параскевич] / М-во освіти і науки України, Хмельницький нац. Ун-т, Каф. Практ. Психол. та педагог.-Хмельницький: ХНУ, 2015. - С. 159-160

УДК: 159.923.2

Корнієнко Інокентій Олексійович
Мукачівський державний університет,
м. Мукачево, Україна

ПОВЕДІНКОВІ КОРЕЛЯТИ ОПАНУВАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ

Вивчення проблеми адаптації особистості до різного роду складних життєвих ситуацій призвело до появи нового напрямку досліджень в психологічній науці, а саме копінг-досліджень, які стали популярними як закордоном, так і у нашій державі. Проблема опанувальної поведінки є менш досліджуваним явищем, та попри це, надзвичайно важливим, оскільки вміння опанувати нові, важкі життєві ситуації свідчить про високий рівень розвитку особистості, а також вимагає від особистості високих волевових зусиль, високий рівень самоконтролю, рефлексії, гнучкість мислення та інших особистісних якостей.

Над даною проблемою працювали багато дослідників як у вітчизняній, так і зарубіжній літературі, і розглядали її у різних підходах, а саме: суб'єктно-діяльнісний підхід (Рубінштейн С.Л., Абульханова К.О., Брушлинський А.В., Сергієнко О.О.), когнітивний транзактний підхід до опанування зі стресовою поведінкою (Лазарус Р., Фолкман С.) та ін.. Крім того, теоретичною основою дослідження послужили концепція багаторівневого онтопсихологічного розвитку індивідуальності або структурно-генетичний підхід Ананьєва Б.Г.; теорії та концепції психології розвитку і функціонування психіки (Виготський Л.С., Анциферова Л.І., Александров Ю.І., Лейтес Н.С., Мерлін В.С., Ельконін Д.Б., Асмолов О.Г.), в тому числі, вікового розвитку (Еріксон Е., Юнг К., Ананьєв Б.Г., Давидов В.В., Сергієнко О.О.), диференційний підхід до вивчення захисної і опанувальної поведінки (Лібіна Є.В., Лібін О.В.) та ін. [1].

Актуальним є питання: як поведінкові кореляти впливають на поведінку особистості; як здійснюється вибір стилів і стратегій опанувальної поведінки особистістю; чи є і які індивідуально-психологічні та особистісні предиктори опанування.

Метою дослідження постає аналіз поведінкових корелят, таких як рефлексія, поведінкові паттерни в звичайному житті, як факторів впливу на опанувальну поведінку особистості.

Розуміння природи копінгу йде, з одного боку, від досліджень на тваринах, а з іншого від психоаналітичної традиції з її захисними механізмами. Принципово новий підхід до копінг-поведінки запропонували С. Фолкман і Р. Лазарус. На сьогоднішній день залишається відкритим питання про те, наскільки мінливий копінг у конкретної людини залежно від оцінки – стресової ситуації, об'єктивних характеристик, даної ситуації і особистісних особливостей самої людини.

Результати психодіагностичного дослідження, метою якого було виявлення поведінкових корелят та їх вплив на копінг-стратегії, які використовують студенти різних курсів навчання, показали наступне: студенти різних курсів навчання Мукачівського державного університету використовують в залежності від ситуації різні стратегії: проблемно-орієнтований копінг, емоційно-орієнтований копінг та уникнення, але переважає проблемно-орієнтований копінг, пов'язаний зі спробами людини поліпшити відносини «людина-середовище» шляхом зміни когнітивної оцінки ситуації, наприклад, пошуком інформації про те, що робити і як вчинити, або шляхом утримання себе від імпульсивних або поспішних дій. З огляду на отримані результати, можемо говорити, що стилі опанування студенти також використовують різні, а саме проблемно-орієнтований стиль, який характеризує здатність особистості до попереднього аналізу проблеми; фокусування на проблемі і пошук можливих способів її вирішення; прагнення краще розподіляти свій час; звернення до власного досвіду вирішення аналогічних проблем. Студенти, які застосовують емоційно-орієнтований стиль зосереджені на власних недоліках, роздратовані або апатичні; агресивні. А ті студенти, які орієнтовані на уникнення намагаються отримати задоволення від речей, які не мають відношення до конкретної ситуації: приємні покупки, улюблена їжа, читання книг, перегляд телевізора, прогулянки улюбленими місцями тощо; звертаються за професійною допомогою. Тобто прослідковується певна полярність в стилях і стратегіях опанування.

Така полярність може бути через вплив поведінкових корелят, а саме через тип поведінки, рівень розвитку рефлексії, рівень впевненості, стресостійкості та ін. Порівняльний аналіз отриманих даних свідчить про те, що чим адекватнішими є поведінкові прояви студентів у стресових ситуаціях та оптимальніші поведінкові кореляти, тим більш конструктивні копінг-стратегії вони обирають. Кореляційний аналіз також підтверджує існування прямого взаємозв'язку між копінг-стратегіями та поведінковими корелятами. За результатами кореляційного аналізу, можна говорити, що такі поведінкові кореляти як: рефлексія, тип поведінки «Дорослий», «Дбайливий батько»,

модель поведінки «Впевнені незалежні дії» впливають на вибір конструктивної стратегії «Вирішення проблеми», а такий фактор, як тривожність та тип поведінки «Адаптована дитина» детермінують появу деструктивної стратегії «Уникнення». Отриманий середній рівень рефлексії говорить про недостатнє використання отриманого досвіду раніше, що може призводити до утруднення при вирішенні аналогічних ситуацій у майбутньому. Досліджуванні впевненні, що людина здатна контролювати своє життя, вільно приймати рішення і втілювати їх в житті. Для студентів характерно прагнення: збалансувати ділову активність, напружену роботу зі зміною занять і організованим відпочинком, але нажалі у них це не завжди виходить.

Література:

1. Крюкова Т.Л. Психологія совладаючого поведіння: Монографія / Татьяна Леонидовна Крюкова. – Кострома: Студія оперативної поліграфії «Авантитул», 2004. – 344 с.

УДК 159.964.1

*Макарова Наталія Миколаївна,
Бреус Вікторія Вікторівна
Східноукраїнський національний університет,
м. Сєвєродонецьк, Україна*

ФОРМУВАННЯ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ СТУДЕНТА

Сучасна економіка, орієнтована на широке застосування високих технологій, висуває нові підвищені вимоги до якості підготовки фахівців - освітнім і професійним рівнем молодих фахівців, їх моральним і психологічним характеристикам. Однією з важливих завдань освіти є формування конкурентоспроможності особистості, її відповідності актуальним і перспективним потребам суспільства і держави. Ситуація модернізації вітчизняної освіти передбачає орієнтацію на виховання не тільки інтелектуальної, культурної, творчої, а й конкурентоспроможності особистості [4]. Ця ситуація пояснюється тим, що якість робочої сили все більше визначає конкурентоспроможність економіки держави.

Конкурентоспроможність студента, його професійна мобільність повинні забезпечуватися високою якістю результатів освітньої діяльності, системна інтеграція якої забезпечує формування мобільної особистості, особистості вільної і відповідальної, здатної до творчої діяльності, готової до масштабної реалізації своїх потенційних можливостей. Можна стверджувати, що в сучасних умовах одним із пріоритетних завдань освіти стає формування у студентів конкурентоспроможності як базисної якості особистості, що розвивається [1].

Багато керівників підприємств і організацій відзначають, що недостатня професійна готовність - справа часу: як правило, молодий фахівець легко

входить в роботу, якщо він добре підготовлений в психологічному і соціальному плані. Основні фактори, що перешкоджають професійному зростанню і підвищенню конкурентоспроможності - відсутність життєвого досвіду, безініціативність, невміння (небажання) приймати самостійні рішення, брати на себе відповідальність, психологічні проблеми в спілкуванні, неготовність до інтенсивної праці.

Створювані умови розвитку сучасного суспільства, якісні зміни і глибокі економічні і соціальні перетворення на основі переходу до ринкових відносин потребують докорінних змін на ринку праці, що формується.

Також важлива і конкурентоорієнтованість студента - це особлива спрямованість мислення студента на необхідність постійної боротьби за власне виживання, успіх і просування в сучасному світі у всіх його ситуаціях, оволодіння технологіями такої боротьби за своє благополуччя [3].

Для забезпечення конкурентоорієнтованості студентів в період навчання у вузі необхідно формувати і розвивати у них якості, що сприяють її підвищенню. Серйозна проблема полягає в тому, що студенти після закінчення вузу часто виявляються не тільки практично, але і психологічно неготовими до життєвих реалій. До самої останньої пори навчання багато хто не замислюється над тим, як вони будуть жити далі і чи зможуть вони жити самостійно.

Суб'єктами забезпечення конкурентоорієнтованості студентства можуть виступати: вищий навчальний заклад в особі загальноузовівських служб і випускаючої кафедри, підприємства-роботодавці та батьки студента [5]. Одним з істотних факторів, що визначають ситуацію на ринку праці, є сукупність вимог, очікувань роботодавця по відношенню до працівника. Вимоги роботодавців до фахівців дуже високі. Особливу увагу сучасні керівники приділяють наступним якостям своїх підлеглих:

- якість роботи і надійність (ретельність і точність виконання роботи, відповідальність; ступінь впевненості керівника в тому, що даний співробітник виконає своє завдання);
- глибина професійних знань, розуміння ступенів роботи;
- здатності, ініціатива і творчість (ступінь активної зацікавленості у виконанні роботи; здатність до висунення оригінальних ідей, рішень, шляхів, підвищення культури, розширення кругозору, розвиток здібностей);
- прагнення до успіху, орієнтація на удачу;
- знання і досвід роботи;
- витримка (здатність зосередитися і працювати з необхідною продуктивністю в напружених умовах, працездатність);
- сімейне благополуччя співробітника;
- цілеспрямованість і наявність плану досягнення цілей (потреба в досягненні мети, орієнтація на кінцевий результат; освоєння техніки особистої роботи; здатність жити і працювати за планом і системі) [4].

Основними показниками, що впливають на конкурентоорієнтованість і конкурентоспроможність на ринку праці є рівень професіоналізму і компетентності, стан здоров'я і працездатність, рівень сімейного добробуту, техніка особистої роботи, кар'єрне і життєве планування. Ці характеристики

дозволяють судити про можливості працюючого трудитися з високою інтенсивністю, про ступінь його підготовленості та відповідності організаційно-технологічним вимогам, про здібності, навички, заповзятливості, цінностях і мотивації людини, особливості його трудової моралі і інших якостях [2].

Розглядаючи критерії конкурентоспроможності молодих фахівців на сучасному ринку праці, слід виділити принаймні п'ять позиції:

- 1) кваліфікація, професійна компетентність, рівень отриманих знань;
- 2) мотивація;
- 3) культура (цінності і рівень розвитку);
- 4) поведінкові характеристики (поведінка на ринку праці),
- 5) життєва орієнтація (наявність плану життя і кар'єри, визначення життєвих цілей і цілей працевлаштування).

З іншого боку, на ринку праці затребувані фахівці, які володіють сплавом наступних якостей: розумові якості; комунікативні; організаторські та особистісні [3]. Сучасний ринок праці, крім високого професіоналізму, вимагає від молодого фахівця ще й особливої відповідальності, психологічної готовності до різних складних ситуацій. Значну роль при цьому відіграє необхідність постійно самовдосконалюватися як в професійній сфері, так і в особистісній. Важливо не тільки мати знання, але і вміти керувати ними, створювати відповідне інформаційне поле.

Головне завдання вузу сьогодні - формування сприятливого середовища, що забезпечує безперервний інтенсивний ріст і розвиток молодих фахівців.

Література:

1. Гуляєва Н. М. Мобільність викладачів і студентів: проблеми та орієнтири // Матеріали VI щорічної міжнародної конференції «Розбудова менеджмент-освіти в Україні» (17–19 лютого 2005 року м. Дніпропетровськ). — К.: Навч.-метод. центр «Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2005. — С. 76–81.
2. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи: Навч. посібник для магістрантів і аспірантів / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. — К : ТОВ «Філ - студія», 2006. — 320 с.
3. Студент XXI века: социальный портрет на фоне общественных трансформаций / Под общ. ред. В. И. Астафьевой. Харьков : Изд. НУА, 2010. 408 с.
4. Тимошенко И. И. Мотивация личности и человеческих ресурсов / И. И. Тимошенко, А. С. Соснин. — К: Изд-во Европейского Университета, 2004. — 513 с.
5. Циба В. Т. Системна соціальна психологія: Навч. посібник / В. Т. Циба. — К: Либідь, 2006. — 461 с.

*Пліско Валерій Вікторович,
Макарова Наталія Миколаївна
Східноукраїнський національний
університет імені Володимира Даля,
м. Сєвєродонецьк, Україна*

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ У РОБОЧОМУ КОЛЕКТИВІ

Соціально-психологічний клімат-це результат сумісної діяльності людей, та їх міжособистісні відносини. Він виявляється в таких групових ефектах, як настрої та колективна думка, індивідуальне самопочуття в колективі. Ці ефекти мають відображення у взаємовідносинах, пов'язаних з процесом праці та рішеннями загальних завдань колективу [1].

Соціально-психологічний клімат будь-якої установи породжується міжособистісною взаємодією, яка опосередковує не тільки міжособистісні впливи, а й вплив навколишнього фізичного середовища: речей, предметів, явищ природи тощо. Настрої однієї людини впливає на настрої іншої, позначається на різноманітних аспектах її поведінки, професійній діяльності, та міжколективних професійних відносинах.

Ефективність роботи трудового колективу на пряму залежить від соціально-психологічного клімату в організації [2]

Успішне управління організацією та діяльністю її персоналу передбачає обізнаність не лише з діловим, а й позаділовим спілкуванням. Психологічний клімат в організації може підсилювати чи знижувати предметну діяльність людей так само, як і професійні завдання організації істотно впливають на психологічний клімат колективу. Саме тому одним із чинників успішної діяльності групи (організації) є стан міжособистісних відносин, на одному полюсі якого є позитивний (сприятливий) психологічний клімат, на іншому — конфліктна ситуація, яка дезорієнтує групу, погіршує діяльність організації, та знижує працездатність [3].

Вирізняють такі основні фактори формування соціально-психологічного клімату:

- фактори макросередовища;
- фактори мікросередовища.

Фактори макросередовища- це суспільно-економічна формація, в умовах якої здійснюється життя суспільства в цілому, і функціонування виробничих та інших державних структур

Фактори мікросередовища- до них відносяться матеріальне і моральне оточення особистості, як члена первинного трудового колективу. Це поле безпосереднього функціонування конкретного колективу, як єдиного цілого

Загальними факторами формування соціально-психологічного клімату є:

- характер виробничих відносин того суспільства, складовою частиною якого є група;

- організація й умови трудової діяльності;
- специфіка й особливості роботи органів управління та самоврядування;
- стиль і характерологічні форми керівництва;
- соціально-психологічні, тендерні та демографічні особливості групи;
- чисельність групи тощо.

Соціально-психологічний клімат колективу пов'язаний з певним емоційним забарвленням психологічних зв'язків людей, що виникають на основі їхньої близькості, симпатій, збігу характерів, інтересів і схильностей.

Відзначають двоїсту природу соціально-психологічного клімату колективу. З одного боку, він являє собою деяке суб'єктивне відображення в груповій свідомості всієї сукупності елементів соціального оточення, всього навколишнього середовища. З іншого боку – виникнувши як результат безпосереднього й опосередкованого впливу на групову свідомість об'єктивних і суб'єктивних факторів, соціально-психологічний клімат набуває відносної самостійності, стає об'єктивною характеристикою колективу і починає впливати на колективну діяльність і окремі особистості [4].

Література:

1. Альохіна О. Е. Стимулювання розвитку працівників організації / О. Е. Альохіна // Управління персоналом. – 2002. – № 1. – с. 50-52.
2. Боцюн Ю.В. Способи формування соціально-психологічного клімату в колективі // Управління розвитком. – №20 (117). – 2011. – С.146-147
3. Пірен М.І. Деонтологія конфліктів та управління. Навчально-практичний посібник. – К.: УАДУ, 2001. - 377 с.
4. Психологічний словник / [за ред. В. І. Войтка]. - К. : Вища шк., 1982. - 204 с.

УДК 159.922

*Марценюк Марина Олексіївна
Левецька Крістіна Володимирівна
Мукачівський державний університет,
м. Мукачево, Україна*

ТРЕНІНГ ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ ЯК МОДЕЛЬ САМОРОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Проблемі особистісного зростання як психологічному феномену приділяли увагу, починаючи з середини минулого століття, представники гуманістичного та феноменологічного напрямів. За їх визнанням, для нормально функціонуючої здорової людини значущими особистісними властивостями є «зміна» і «зростання». У розумінні поняття «особистісне зростання» смислові акценти вчених не співпадали, однак однією лінією у багатьох положеннях поєднувалася ціннісна самореалізація природних потенціалів людини [6].

Дослідниками гуманістичної психології доведено, що сама «..сутність людини постійно скеровує її у напрямку особистісного зростання, творчості та самодостатності, якщо тільки дуже сильні обставини оточення не заважають цьому» [9].

Щодо прагнення до особистісного та духовного зростання слід зауважити, що А. Адлер вважав прагнення до вдосконалення основним джерелом і вектором розвитку особистості. Психологічне зростання особистості він визначав як конструктивне прагнення до досконалості, а розвитку особистості сприятиме вибір особистісного зростання як життєвої мети, прийняття творчих рішень на шляху досягнення соціально значущих цілей [2].

Особистісне зростання, за А.Маслоу, – задоволення чимраз вищих потреб, якими в його ієрархії є потреби в самоактуалізації. Прагнення до високої мети саме по собі – показник психічного здоров'я. Процес особистісного зростання здійснюється шляхом сомоактуалізації, що передбачає тривалість, безперервність процесу зростання і максимальний розвиток здібностей [8].

У сучасній психології особистісний ріст розуміється в першу чергу як вимірюваний факт, як результат істотних і позитивних змін в особистості людини. Особистісне зростання – це в першу чергу позитивні зміни в особистості людини, зміцнення стрижня і збільшення потенціалу особистості [7].

Останні декілька років стали періодом найбільш активного наукового пошуку умов, можливостей, потенціалу, ресурсів особистісного зростання, саморозвитку у різних сферах людського життя. Особистісне зростання має великий вплив на успішне становлення майбутніх фахівців у будь-якій галузі. Однією з важливих умов підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців є становлення й розвиток їх особистості як суб'єктів, які активно, якісно й творчо реалізують професійні функції з оптимальними психологічними витратами, володіють засобами самовираження й саморозвитку особистості в професії тощо [5].

Особистісне зростання є складним процесом, прогресивний чи регресивний напрям якого можна оцінювати в таких сферах: ціннісно-мотиваційна сфера (ступінь орієнтації людини на саморозвиток, духовні цінності, розвиток мотивів самопізнання й саморозвитку тощо); когнітивно-афективна сфера (ступінь широти і диференціації життєвого простору, сприйняття його як простору вільного пересування, когнітивна складність, сформованість позитивного глобального самоствавлення, автентичність самопрезентації тощо); конативно-регулятивна сфера (особистісна активність, інтернальний локус контролю, рефлексивність, асертивність поведінки тощо).

Опанувати успішну модель саморозвитку особистості можна на тренінгу комунікативної компетентності та особистісного зростання. Тренінг особистісного зростання – це одна з небагатьох розвиваючих програм, які можна рекомендувати практично кожній людині, незалежно від віку, статі, професійних і особистих інтересів. Цей тренінг направлений на розкриття та розвиток потенціалу особистості. Він дає можливість отримати нові

переживання та враження, нову інформацію для подальшого саморозвитку. Якщо тренінг дає людині впевненість, віру в себе, надовго створює стан натхнення і ентузіазму, знімає негативні переконання, вчить співпраці - це особистісне зростання [1].

Тренінги особистісного зростання розвивають особистісний потенціал, дають знання і виробляють навички універсальної дії, успішного вирішення життєвих завдань і відкривають багату життєву перспективу. Тренінг особистісного зростання – це певний психологічний вплив, заснований на активних методах групової роботи. Це форма спеціально організованого спілкування, в ході якого вирішуються питання розвитку особистості, формування навичок спілкування з людьми, надання психологічної допомоги і підтримки, що дозволяють долати стереотипи і вирішувати особистісні проблеми учасників. Задача групи тренінгу особистісного зростання - допомога учаснику виразити себе своїми індивідуальними засобами.

Метою тренінгу є стимуляція особистісного зростання його учасників шляхом аналізу стандартних неконструктивних настановлень, навчання навичкам саморегуляції думок, реакцій та емоцій, активізація позитивного мислення, розвиток впевненості в собі. Тренінг дозволяє людині усвідомити свої нові можливості [3].

Тренінг особистісного зростання спрямований на вирішення наступних завдань :

- розвиток адекватного розуміння самого себе і здійснення корекції самооцінки;
- розвиток уміння і потреби в пізнанні інших людей, гуманістичного ставлення до них; уміння долати життєві труднощі;
- формування життєвих планів і корегування ціннісних орієнтацій;
- розвиток емоційної стабільності у складних життєвих ситуаціях [4].

Результатами роботи в тренінговій групі мають стати якісні зміни в розвитку особистісно значущого досвіду, який буде забезпечувати подальшу самореалізацію кожного учасника.

Література:

1. Бондарчук О. І. Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності : монографія / О. І. Бондарчук. – К.: Наук. світ, 2008. – 318 с.
2. Фрейджер Р. Личность. Теории, упражнения, эксперименты / Р. Фрейджер, Д. Фейдимен; пер. с англ. Е. Будаговой, М. Васильевой, В. Кучерявкина [и др.] – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 704 с.
3. Шевцова И. В. Тренинг тренеров: 9 дней личностного роста / И. В. Шевцова. – СПб: Речь, 2006. - 128 с.
4. Шевцова И. В. Тренинг личностного роста. Психологический тренинг / И. В. Шевцова. – СПб: Речь, 2003. -144 с.
5. Бондарчук О. Модель особистісного зростання майбутніх фахівців [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://eprints.zu.edu.ua/21600/1/Бондарчук_Олена.pdf

6. Булах С.І. Психологічні механізми особистісного зростання підлітків [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://problemps.kpnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/58/2017/06/8-11.pdf>

7. Козлов Н.І. Особистісний ріст [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://psychologis.com.ua/lichnostnyy_rost.htm

8. Самоактуалізація та особистісне зростання [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://studopedia.org/index.php?vol=1&post=6890>

9. Черняк О.В. особистісне зростання як об'єкт психологічного аналізу [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://bo0k.net/index.php?p=achapter&bid=16488&chapter=1>

УДК 371.321; 304.42; 159.9

*Осьодло Василь Ілліч,
доктор психологічних наук,
професор, начальник гуманітарного інституту НУОУ імені
Івана Черняхівського.
Зубовський Дмитро Сергійович,
молодший науковий співробітник Науково-методичного центру
кадрової політики Міністерства оборони України*

СУТНІСТЬ ТА ЗМІСТ ФЕНОМЕНУ ПОСТТРАВМАТИЧНОГО ЗРОСТАННЯ ОСОБИСТОСТІ

На сьогоднішній день українське суспільство постало перед складним викликом – гібридною війною. Вона виходить за межі традиційних понять про збройний конфлікт. Набуває комбінованого характеру, перетворюючись на клубок політичних інтриг, запеклої боротьби за політико-економічне домінування над країною, за території, ресурси й фінансові потоки. У цій новій реальності існування нашого соціуму, як ніколи раніше, актуалізувалась потреба розуміння змін, які відбуваються на індивідуально-психологічному рівні життєтворення кожного учасника збройного конфлікту.

Традиційно, досвід збройного протистояння асоціювався з негативними психологічними змінами. Тривалий час вважалося, що участь у бойових діях виключно негативно впливає на особистість військовослужбовця, змінюючи її внутрішній світ, емоційні стани, цінності, погляди на життя тощо. Однак в останні роки у світовій психологічній науці спостерігається стрімка зміна парадигм. На противагу традиційній “патологізованій” парадигмі, все активніше протиставляється нова – позитивно орієнтована. З’являється все більше досліджень, у яких не лише констатується деструктивний бік участі у бойових діях, але й емпірично підтверджуються позитивні, адаптаційні зміни особистості внаслідок переживання подібного досвіду.

У західній психології позитивні наслідки травматичного досвіду знайшли своє представлення у концепції посттравматичного зростання (posttraumatic growth). Піонери дослідження цього феномену Р.Тедескі та Л.Калхоун визначають посттравматичне зростання як “досвід позитивних змін, унаслідок боротьби зі значною життєвою кризою” [3, с.1].

На сьогоднішній день феномен посттравматичного зростання особистості займає провідне місце за кількістю щорічних досліджень та публікацій. Для прикладу можна навести наступні статистично-аналітичні дані. Якщо в своїй оглядовій статті 2004 року С. Джозеф та А. Лінлей констатували наявність 40 наукових робіт на цю тематику, то в аналогічній за спрямуванням роботі, але опублікованій у 2006 році, В. С. Гелгесон та К. А. Рейнольдс налічують вже 87 таких наукових робіт [1]. Зараз ця цифра збільшилася в сотні разів. Лише на вище зазначену наукову статтю в пошуковій системі “Google Scholar” налічується близько 1360 наукових посилань. Така ж тенденція спостерігається і по статті Р. Тедескі та Л. Калхоун “Анкета посттравматичного зростання: вимірювання позитивних наслідків травми” (1996 р.), у якій вперше було розроблено інструментарій для вимірювання цього феномену [2]. На сьогодні ця робота налічує близько 4050 наукових посилань .

Розглядаючи феномен посттравматичного зростання, слід провести чітку диференціацію між ним та деякими пов’язаними чи подібними концептами. Зокрема, феномен посттравматичного зростання повинен бути чітко диференційований від таких відомих теоретичних концептів, як психологічна резильєнтність, життєстійкість, диспозиційний оптимізм та почуття узгодженості. Всі ці концепти описують певні особистісні характеристики, що дозволяють людині доволі успішно протистояти негараздам різного походження. На противагу цьому посттравматичне зростання, в першу чергу, відображає якісну трансформацію функціонування людини.

На сьогоднішній день посттравматичне зростання як психологічний феномен концептуалізується в трьох теоретичних моделях: функціонально-дескриптивна модель запропонована Р.Тедескі й Л. Калхоун, особистісно-центрована модель запропонована С. Джозефом та біопсихосоціальна модель М.Крістофер. На нашу думку, найбільш повною та вичерпною є функціонально-описова модель [3].

Функціонально-дескриптивна модель посттравматичного зростання була розроблена в світлі теоретичних поглядів соціально-когнітивного підходу до посттравматичного стресу сформованого відомою американською дослідницею Р. Янофф-Бульман. Цей підхід припускає, що у своєму функціонуванні людина керується загальним набором базисних уявлень (basic assumptions) про світ та себе. Вони спрямовують людські дії, допомагають зрозуміти причино-наслідкові зв’язки між подіями та формують розуміння сенсу й мети життя. На думку авторів функціонально-дескриптивної моделі, травматична подія завдає руйнівного впливу всім основним базисним уявленням. В особи руйнується більшість схематичних структур, які керували розумінням, прийняттям рішень і осмисленням світу. Відбувається повне нівелювання значення фундаментальних уявлень про доброзичливість, передбачуваність та контрольованість останнього.

У межах функціонально-дескриптивної моделі посттравматичне зростання розглядається як потенційний наслідок когнітивної спроби переоцінити та реконструювати початкові, дотравматичні уявлення про світ. Шлях від травматичної події до травматичного зростання пролягає насамперед

через когнітивну обробку набутого досвіду: спочатку запускається процес автоматичного пригадування травматичної події, у свідомість мимовільно втручаються мимовільні думки та спогади, що супроводжується помітними симптомами емоційного дистресу. Згодом, коли долається дистрес та досягається певний рівень усвідомлення того, що трапилося, автоматичне пригадування поступається місцем довільному рефлексивному переосмисленню травматичного досвіду. Обробка інформації в такий спосіб дозволяє особистості зосереджуватися на розумінні набутого досвіду, зрештою віднаходити смисли у створенні нового життєвого нарративу. Таким чином, змістом феномену посттравматичного зростання є перебудова світоуявлення, що похитнулося внаслідок пережитої травми, з акомодациєю набутого досвіду

Прийнято вважати, що позитивні ефекти посттравматичного зростання проявляються у трьох основних сферах.

Перша сфера прояву посттравматичного зростання представлена позитивною зміною в сприйнятті й ставленні до себе та зростанні емоційної експресивності. Спостерігається більш зв'язна Я-концепція, яка включає не лише усвідомлення персональної сили та опірності негативним подіям, а і краще розуміння власних обмежень та вразливості.

Друга сфера прояву посттравматичного зростання - це зміна в міжособистісних відносинах, а саме: більш тісні стосунки з родиною та іншими значущими людьми, зростання цінності стосунків, альтруїзм і відданість, здатність приймати допомогу, підвищена чутливість до інших та відкритість до нових форм поведінки. Зміни в міжособистісних відносинах виражаються у більш глибокому сприйнятті важливості сімейних зв'язків, підвищенні цінності оточуючих, особливо найближчих родичів та друзів.

Третя сфера прояву посттравматичного зростання - це поява більш інтегрованої життєвої філософії, світогляду, що включає підвищення значущості власного існування, зміну пріоритетів, зміцнення переконань і почуття смислу, цілковите оновлення світосприйняття. Зміни в життєвій філософії виражаються у зміні життєвих пріоритетів, умінні цінувати життя в цілому та в дрібницях, духовному рості та мудрості. Особи, що демонструють позитивні зміни такого типу, повідомляють про підвищення цінності власного життя і кожного нового прожитого дня. Вони здатні серйозно переосмислити пріоритети та визначити дійсно важливе у житті.

Узагальнюючи вищезазначені дані, слід зазначити, що не зважаючи на значні наукові напрацювання закордонних дослідників, здійснювати пряму екстраполяцію визначених ними закономірностей на вибірку військовослужбовців ЗС України, які брали участь у бойових діях на сході країни, на нашу думку, є не зовсім правильним. Особливості гібридної війни, що триває в державі, створили нові умови ведення бойових дій та, як наслідок, багато в чому абсолютно специфічні види травматичного впливу. Окрім цього, реалії соціально-політичної ситуації в нашій країні, обумовили виникнення значної кількості непритаманних іншим конфліктам, соціально-психологічних чинників реадaptaції та психологічного відновлення учасників бойових дій.

Література:

1. Helgeson V. S. A meta-analytic review of benefit finding and growth / V. S. Helgeson, K. A. Reynolds, P. L. Tomich // Journal of Consulting and Clinical Psychology. – 2006. – № 74. – P. 797– 816
2. Tedeschi R. G. The Posttraumatic Growth Inventory: Measuring the positive legacy of trauma / R. G. Tedeschi, L. G. Calhoun // Journal of traumatic stress. – 1996. – № 3. – Vol. 9.– P. 455-471.
3. Tedeschi R. G. Posttraumatic growth: conceptual foundations and empirical evidence / R. G. Tedeschi, L. G. Calhoun // Psychological Inquiry. – 2004. – № 1. – Vol. 15.– P. 1–18.

УДК 37.014

Товканець Ганна Василівна
Мукачівський державний університет
м. Мукачево, Україна

ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙНЯТТЯ В МІЖОСОБИСТІСНОМУ СПІЛКУВАННІ

Міжособистісне спілкування в педагогічному середовищі - досить складний процес, оскільки необхідно сприяти, щоб чергова міжособистісна взаємодія була б кращою у порівнянні з попередньою. Аналіз наукової літератури та досліджень показує, що в даний час в психолого-педагогічній науці накопичений певний обсяг знань, необхідний для постановки і вирішення проблеми виявлення психологічних особливостей педагогічного спілкування.

Завданням педагогічної взаємодії стоїть є не тільки і не стільки передача інформації, скільки прагнення адекватного розуміння її. Тобто в міжособистісній комунікації як особлива проблема виступає інтерпретація повідомлення, що надійшло від педагога до учня і навпаки. По-перше, форма і зміст повідомлення істотно залежать від особистісних особливостей, як педагога, так і учня, їх уявлень одне про одного і відносин між ними, всієї ситуації, в якій відбувається спілкування. По-друге, передане педагогом навчальне повідомлення не залишається незмінним: воно трансформується, змінюється під впливом індивідуально-типологічних особливостей учня, відношення його до вчителя, самого тексту, ситуації спілкування, тобто важливо враховувати адекватність сприйняття навчальної інформації.

Важливими властивостями суб'єкта сприйняття виступають: активність – здатність ініціювати перцептивний процес, співвідносити його зміст, розпоряджатися власними ресурсами (досвідом, способами і засобами сприйняття), створювати або видозмінювати умови сприйняття і завдяки цьому формувати не тільки образ дійсності, а й самого себе; інтегративність – цілісність суб'єкта сприйняття, що виступає як одиниця, яка реалізує цілісне перцептивне ставлення індивіда до наявних умов буття; субстанціальність – віднесення різномодальних психічних явищ, включених в процес сприйняття, до однієї і тієї ж об'єктивної інстанції, відмінної від них самих; суб'єкт стає основою такого

способу об'єднання щодо простих психічних функцій в ціле, при якому виникає нова якість, якої немає у кожному з них; двоплановість – можливість диференціації в рамках одного і того ж цілого зовнішнього (тілесна організація, стан сенсорних систем, поведінка) і внутрішнього (організація перцептивних процесів, чуттєвий досвід, здібності) планів; один проявляється через інший, виражаючи їх тісний взаємозв'язок, єдність.

Процес сприйняття охоплює не тільки сенсорні або рухові системи, а і емоційний стан індивіда (суб'єкта сприйняття) в цілому. В рамках соціальної системи суб'єкт постає як особистість, що пізнає (сприймає) світ. Але важливим є ще один принциповий момент, що обумовлює існування і розвиток як індивіда, так і суспільства: відносини між людьми. Дослідники наголошують, що завдяки цій обставині соціальна система формує особистісні властивості суб'єкта сприйняття (його спрямованість, здібності, характер), визначає власне людські способи його взаємин з дійсністю (діяльність, спілкування, гра і ін.), і видозмінює об'єкт сприйняття, в зміст якого включаються інші люди (їх поведінка, стан, відносини, ролі, які вони займали позиції і т.п.), а також предмети і події культури [2, с. 24]. Сприйняття світу не обмежується тільки знаковими системами, діяльністю, культурою в цілому і включає в себе символічний зміст [3]. Особливе значення починають відігравати не стільки пошук і прийом корисної інформації, скільки її інтерпретація: включення в смислові контексти або семантичні поля того, хто сприймає. Перцептивні потреби і способи їх задоволення наповнюються соціальним змістом, посилюється вольовий компонент, чуттєві образи стають усвідомленими, з'являються ціннісна складова сприйняття, морально-етичний і естетичний моменти. Нарешті, приймаючи цінності, норми й інтереси референтної групи, індивід сприймає і себе, і світ «очима» колективного суб'єкта [1; 2; 3].

В силу багатовимірності пізнавальних (перцептивних) відносин індивіда з середовищем, типологія суб'єктів сприйняття може бути будь-якою. Залежно від домінування сенсорної системи виділяються суб'єкти зорового, тактильного, акустичного та інших видів сприйняття, а в залежності від досвіду індивіда – суб'єкти професійного сприйняття тощо.

Перенесення пізнавальних акцентів з образу сприйняття (елементів, структури, функції, властивостей) вимагає врахування ряд принципів моментів: процес сприйняття «набуває особистісності», стає особистісним; змістом об'єкта сприйняття є весь спектр реальних подій дійсності, як природних, так і соціальних; сприйняття здійснюється в системі інших психічних явищ; основною формою детермінації перцептивних явищ стає системний детермінізм.

У педагогічній взаємодії перцепція є одним з важливих чинників міжособистісного спілкування, що впливає на такі базисні властивості особистості, в яких виражається її ставлення до різних соціальних інститутів і спільнот людей, до природи, до праці. Рівень сприймання визначається отриманими у процесі життєдіяльності знаннями, вміннями, навичками, досвідом, культурою.

Література:

1. Андреева Г. М. Социальная психология. / Г. М. Андреева. – М.: Наука, 1994. – 668 с.
2. Вараксин В.Н. Межличностное общение как инструмент решения проблемных вопросов / В.Н. Вараксин // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – № 8–1. – С. 172-175.
3. Москаленко В. В. Соціальна психологія / В.В. Москаленко. – 2-ге вид., випр. та доп. – К.: ЦУЛ, 2008. – 688 с.

УДК 685.31: 613.48

Фордзюн Юрій Іванович
Мукачівський державний університет
м. Мукачево, Україна

РАЦІОНАЛЬНИЙ ТА ІРРАЦІОНАЛЬНИЙ ПІДХІД ЩОДО КОМФОРТНОСТІ ВЗУТТЯ

Взуття сучасної людини це витвір цивілізації, який постійно вдосконалювався впродовж тривалої еволюції завдяки отриманим знанням та досвіду в процесі пізнання людиною системи «взуття – споживач – середовище». Сучасне взуття багатофункціональне – продовжує розвиватись та видозмінюватись з огляду зростаючих *потреб* та *вимог* споживача[1], так і модних тенденцій. Очевидним для даної системи є взаємний вплив - взуття на людину, її фізіологічні, психологічні потреби та можливості щодо ходіння босоніж чи носіння взуття босоніж, що є сьогодні модним трендом, споживчим вподобанням. Проте споживчий досвід може мати, як позитивне так і негативне емоційне забарвлення, адже результати дослідного носіння конкретного взуття можуть не оправдувати сподівання. Це особливо актуально в умовах сучасної мобільності при різко виражених факторах глобального потепління та міської урбанізації[2-4].

Пристаюючи до змін внутрішніх та зовнішніх чинників системи «взуття – особистість – середовище» споживач здійснює свій вибір, він може бути раціональний та ірраціональний. Представляє інтерес вивчення причинно-наслідкових психологічних зав'язків всіх чинників поведінки споживача в умовах конкретної системи «взуття – споживач – середовище» .

Попри захисні (утилітарні) функції взуття щодо захисту ніг (ступні) споживача від різноманітних несприятливих факторів зовнішнього середовища: пониженої чи високої температури, води, бруду, пилу, мікроорганізмів, вітру, дощу, снігу..., взуття, повинно забезпечувати зручність та комфорт в конкретних умовах експлуатації. Відповідно, комфортність взуття слід розглядати, як сукупність позитивних психологічних, психофізіологічних та фізіологічних відчуттів людини, що виникають у процесі її діяльності при безпосередньому контакті людини з взуттям, як матеріальним об'єктом та середовищем. Саме тому в сучасній індустрії одягу та взуття для стимулювання попиту на продукцію, для орієнтації, як на товар, так і споживача широко

використовується поняття *комфортність*, однак досліджень пов'язаних з якісною та кількісною оцінкою даного показника дуже мало [2].

Слова *комфорт*, *комфортність* увійшли в український лексикон з англійської. Ці лексеми є продуктами II-гої сигнальної системи людини, що виникли за допомогою мови, слів (сигнали з відповідним змістом), як засобу спілкування, що мають певний зміст через поняття, судження, терміни тощо. Закономірно, *комфортність* виражає властивості, ознаки матеріального об'єкту в даному випадку взуття, тобто якість споживання в процесі експлуатації.

В умовах сучасної урбанізації, переважаючого сидячого способу діяльності людини в закритих приміщеннях, при різко виражених факторах глобального потепління, любий вид взуття слід розглядати через призму негативно впливу на споживача, зокрема на відчуття волого-температурного дискомфорту. Він може бути представлений «словесними образами» - відчуттями респондентів [4]. (потепління стопи, зайва волога, парить ноги, печіння стопи, поява набряків, крутіня ніг, недомагання, головний біль), відповідно, в умовах домінуючої дії фізичних факторів середовища теплої пори року.

В попередніх дослідженнях нами було запропоновано психо-фізіологічну концепцію оцінки *комфортності* взуття, яка враховує органолептичну природу людини з відповідними подразниками, рецепторами та аналізаторами [1-3].

Враховуючи те що *ретиккулярна формація*, система кори головного мозку людини одержує інформацію від усіх органів чуттів (зовнішніх, та внутрішніх органів організму) тобто, фактично виконує функцію *сприйняття* та подальшу оцінку інформації з кінцевим прийняття рішень, нами запропоновано алгоритм раціонального та ірраціонального підходів щодо вибору *комфортності* взуття.

Раціональний підхід передбачає сприйняття всієї інформації щодо *комфортності*, що базується на умовних (природних), набутих безумовних рефлексах, всіма органами чуттів, в тому числі тактильними рецепторами споживача з подальшим прийняттям рішень з огляду власного досвіду знань та інших індивідуальних та суб'єктивних чинників конкретного споживача. Це поміркований та обґрунтований алгоритм вибору та поведінкового сценарію.

Ірраціональний підхід це спрощений варіант поведінкового сценарію, за яким реакція на отриману інформацію (конкретні сигнали) відбувається безпосередньо після її сприйняття, без здійснення попередньої оцінки, Наприклад, красивий зовнішній вигляд, стимул виключно органів зору, справивши позитивне враження забезпечує остаточне рішення.

Література:

1. Фордзюн Ю. І. *Комфортність взуття(одягу) з огляду теорії поведінки споживача* / Ю. І. Фордзюн // Науковий вісник Мукачівського державного університету серія Економіка– 2017. –№ 7.(6). – С. 18-23.
2. Yu. Fordzyun. Level of Comfort: Artificial and Natural Shoe Materials. A Comprehensive Assessment. / Fordzyun Yuriy, Andreyeva Olga, Maistrenko Lesia // Key Engineering Materials (journal) Vol. 559 (2013) pp 25-30 Online available since 2013/Jun/27 at www.scientific.net (2013) Trans Tech Publications,Switzerland, doi:10.4028/www.scientific.net/KEM.559.25

3. Фордзюн Ю. І. Системний підхід до пізнання комфортності взуття на підставі аналізу фактичних відчуттів споживачем дискомфорту / Ю. І. Фордзюн, О. А. Андреева // Вісник КНУТД. – 2012. – № 3 (65). – С. 149-157.
4. Фордзюн Ю. І. Взаємозв'язок між психічним, фізіологічним та фізичним при відчутті дискомфорту у системі «споживач-взуття-зовнішнє середовище» / Ю. І. Фордзюн, О. А. Андреева // Вісник КНУТД. – 2011. – № 4 (60). – С. 97-103.

УДК – 378.011.3-052:316.77

*Штих Ірина Ігорівна
Лизанець Вікторія Василівна
Мукачівський державний університет,
м. Мукачево, Україна*

ТЕОРЕТИЧНИЙ ОГЛЯД ПРОБЛЕМИ КОМУНІКАТИВНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ

Проблема комунікативної толерантності як професійної якості психологів, вчителів, вихователів набуває все більшої актуальності. Діапазон підходів до вивчення проблеми комунікативної толерантності досить широкий. Окремі її аспекти відображені в теорії комунікативної дії (Ю. Хабермас), концепції професійного спілкування (К. Абульханова-Славська, М. Бахтін, О. Бодальов, Л. Петровська, Ю. Ємельянов та ін.), компетентнісному підході до розгляду особистості професіонала (Л. Анциферова, Г. Балл, С. Дружилов, Н. Чепелева, Ю. Швалб та ін.) [2]. Комунікативна толерантність вивчається в контексті проблеми професійної взаємодії і взаємостосунків в малих групах (О. Клепцова, Я. Коломінській, О. Нурлігаянова та ін.), як умова успішної навчальної діяльності майбутніх спеціалістів (О. Калач, Л. Ніколаєва, О. Сухіх та ін.) [4].

Комунікативна толерантність – це систематизуюча характеристика, яка узгоджує психологічний ансамбль особистісних якостей. Явище комунікативної толерантності, на думку В.В. Бойка, обумовлене як свідомими, так і несвідомими реакціями людини на відмінності між її особистісними підструктурами та елементами особистісних підструктур партнера чи збірних типів людей, що існують в її свідомості [3].

Комунікативна толерантність проявляється у тих випадках, коли людина або не бачить особливих відмінностей між підструктурами своєї особистості та особистості партнера, або не відчуває негативних переживань з приводу відмінностей. Відсутність комунікативної толерантності чи її низький рівень пояснюється негативними реакціями індивіда на відмінності, які він виявив між підструктурами власної особистості та особистості партнера. Особливості комунікативної толерантності можуть свідчити про внутрішню гармонію чи дисгармонію особистості, про здатність до самоконтролю й самокорекції, про ступінь професіоналізму, якщо професійна діяльність спрямована на взаємодію з іншими.

За В.В. Бойком [3], перелік підструктур особистості, що обумовлюють комунікативну толерантність, виглядає таким чином:

1. Інтелектуальна підструктура – передає парадигму мисленнєвої діяльності людини, тобто принципи розуміння нею діяльності, звичні для неї стереотипи осмислення проблем, ідей, прийняття рішень.

2. Ціннісно-орієнтована – це основні світоглядні ідеали певної людини, її життєві ближні й віддалені цілі, прагнення, оцінки того, що відбувається.

3. Етична – виражає моральні норми, котрих дотримується людина.

4. Естетична – охоплює сферу переваг, смаків та почуттів, особливості сприйняття людиною прекрасного й потворного, трагічного й комічного, піднесеного й низького.

5. Емоційна – безпечність чи тривожність, миролюбство чи агресивність. У спілкуванні з партнерами може скластися ситуація несумісності емоційного настрою, що призводить до неприємних відчуттів.

6. Сенсорна підструктура – містить особливості чуттєвого сприйняття світу на рівні зорового, слухового, нюхового, смакового, тактильного, рухового відчуттів.

7. Енерго-динамічна підструктура – відображає енергетичні властивості людини, динаміку та емоційність її поведінки і діяльності.

8. Алгоритмічна підструктура особистості складається зі звичок, вмінь, стилю діяльності. Алгоритмічна характеристика партнерів може бути більш чи менш ідентичною. Чим більше схожого люди мають у звичках, навичках, вміннях, ритуалах, стилях поведінки, тим більшою є можливість виявити себе вільно й без будь-яких перешкод у присутності партнера.

9. Характерологічна – зосереджує стійкі, типоутворюючі риси особистості, що є вродженими чи набутими. Комунікативна толерантність виявляється у здатності партнерів прийняти, залагодити ці відмінності чи не помітити їх.

10. Функціональна підструктура закріплює різні системи життєзабезпечення і підтримки комфорту особистості – це, передусім, потреби на основі яких виникають переваги й бажання.

Отже, комунікативна толерантність – це характеристика ставлення особистості до людей, що показує ступінь стійкості до неприємних або неприйнятних, на її думку, психічних станів, якостей і вчинків партнерів по взаємодії.

За результатами теоретичного аналізу виявлено, що комунікативна толерантність як професійна якість виявляється в установці на безумовне прийняття особистості іншої людини (клієнта), здатності до самоконтролю та саморегуляції власної поведінки, а також здатності до рефлексії особистої та професійної позиції; визначено вихідні позиції для створення діагностування рівнів сформованості комунікативної толерантності майбутніх психологів та окреслено психолого – педагогічні умови, що сприяють її розвитку.

Література:

1. Асмолов А.Г. Толерантность: от утопии к реальности // На пути к толерантному сознанию / А.Г. Асмолов. – М.: Смысл, 2000. – 255 с.
2. Балл Г.О. Про співвідношення принципів і толерантності // Педагогіка толерантності / Г.О.Балл. – 1997. – № 1-2. – С. 110-111.
3. Бойко В.В. Коммуникативная толерантность : методическое пособие / В.В. Бойко. – СПб. : МАПО, 1998. – 23 с.
7. Скок А.Г. Стан вивчення змісту та основних компонентів толерантності в психології // Актуальні проблеми психології. Соціальна психологія. Організаційна психологія. Економічна психологія // А.Г.Скок. – Т.1. – Ч.14 – К.: Інститут психології імені Г.С.Костюка, 2005.

УДК 159.9:331.54

*Щербан Тетяна Дмитрівна
Гоблик Володимир Васильович
Мукачівський державний університет
м. Мукачево, Україна*

ДЕЯКІ ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ

Входження будь-якого - випускника у професію, супроводжується виробленням необхідних умінь, навичок, способів діяльності, накопиченням власного досвіду практичної діяльності тощо. Цей напрямок, як показує аналіз наукових робіт, на сьогодні потребує систематизованих і комплексних досліджень. Професійна діяльність – неперервний процес розв'язання ряду практично-професійних задач. Таким чином, про результативність професійного становлення молодих спеціалістів можна судити передусім за тим, наскільки успішно вони будуть справлятися з розв'язанням професійних завдань.

Виходячи з цього, об'єкт нашого дослідження – психологічні засади підготування фахівця. Мета: дослідити основи компетентності фахівця - підготовленість до розв'язування професійних задач.

Нами проведено дослідження, в якому було охоплено 150 випускників, готовність до професійної діяльності яких оцінювали експерти-практики. У рамках описаного підходу оцінка підготовленості здійснювалась на основі узагальнення експертних суджень. Отримано наступні результати: 10% випускників мають високий рівень готовності до розв'язання професійних задач, 25% середній, 40% низький і 25 % дуже низький. Відповідно такий стан не може задовольняти сучасним вимогам.

Паралельно нами вивчалися труднощі у формуванні готовності до вирішення професійних завдань методом інтерв'ю. Встановлено, що дуже часто спостерігається розузгодження процесів оволодіння випускниками теоретичними знаннями та накопиченням ними практичного досвіду. Ці процеси співіснують ніби паралельно, не перетинаються, не зумовлюючи формування теоретично обґрунтованих конструктивних схем розв'язання

професійних задач, у всякому випадку, у тих випускників, чия підготовленість до розв'язання задач знаходиться на низькому рівні.

Таким чином, труднощі у підготовці спеціалістів, зумовлені невмінням використовувати теоретичні знання для розв'язання практичних задач, це свідчить про те, що майбутня професійна діяльність молодими спеціалістами буде виконуватися на емпіричному рівні, внаслідок чого необхідність обґрунтування способу дії та причин його вибору у даній ситуації часто просто випадає з поля їх уваги.

Серед найбільш істотних проблем у зв'язку з цим відзначимо: теоретичні знання більшості випускників (до 80%) знаходяться на рівні розрізнених положень, без необхідного осмислення зв'язків між ними. Окремі теоретичні положення у більшості не зведені в певні концепції, не доходять до рівня конструктивно-методичних схем аналізу проблемних ситуацій і прийняття відповідальних рішень;

Отже, професійна діяльність – неперервний процес розв'язання фахівцем ряду професійних задач. Досягнення ж цілей можливе лише через оволодіння студентами на етапі їх професійного становлення інтегральним умінням розв'язувати професійно-практичні задачі.

Процес професійного становлення спеціалістів набуває цілеспрямованості і продуктивності, якщо спеціально організовується навчання інтегральному розв'язуванню професійно-практичних задач.

Література:

1. Кривоконь Н.І. Соціально-психологічні аспекти формування професійної самосвідомості фахівців/ Н. І. Кривоконь // Проблеми загальної та педагогічної психології, т. II, ч.5.-2003.-С.188-19
2. Спири́н Л.Ф.Обучение студентов решению педагогических задач/ Л. Ф. Спири́н, М.Л. Фрумкин .-Ярославль. 1983.-213с.
3. Траверсе Т.М. Професіоналізація особистості майбутнього фахівця в галузі педагогічної діяльності/ Т. М. Траверсе // Проблеми загальної та педагогічної психології, т.V, ч.7.-2003.-С.289-294
4. Щербан Т. Д. Проблеми професійного становлення молодого спеціаліста/ Т. Д. Щербан, Г. В. Щербан// Особистість у соціальному, віковому та клінічному вимірі сучасного життя: збірник наукових статей.- Луцьк: Вежа-Друк, 2016. - С.377-382.
5. Щербан Т. Д. Деякі психологічні особливості підготовки успішного фахівця/ Т. Д Щербан, В. В. Гоблик/ Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України.- Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2016.- Випуск 31. - С.569-582.
6. Яценко Т.С. Проблема дослідження несвідомої сфери психіки суб'єкта // Практична психологія та соціальна робота № 7.-2002.-С.10-16

ПІДГОТОВКА ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ ДЛЯ УПРАВЛІННЯ КОНФЛІКТАМИ У ШКОЛІ

Ефективність управління конфліктами значною мірою залежить від сформованості у особистості певних психологічних якостей, теоретичних знань, умінь і навичок. Які ж знання необхідні психолого-педагогічним кадрам (ППК - директору школи, його заступникам, класному керівнику, вчителю, шкільному психологу, вихователю) для управління конфліктами? Насамперед – це психологічні знання. Як показують дослідження Д. І. Дзвінчука, Л. М. Карамушки, Н. Л. Коломінського та інших, сьогодні у вітчизняних інститутах підвищення кваліфікації та інститутах післядипломної освіти педагогічних кадрів лише відбувається становлення системи психологічної підготовки менеджерів освіти та підготовки практичних психологів, вчителів до психологічного забезпечення процесу управління конфліктами. Ефективність управління конфліктами ППК потребує глибокої та детальної розробки змісту їх психологічної підготовки, пошуку нових організаційних форм такої підготовки, створення системи методів та форм навчання, які забезпечують формування психолого - управлінської культури фахівців. З точки зору *особистісного підходу* психологічну підготовку ППК розглядають як формування психологічної готовності до практичної педагогічної діяльності в умовах сучасних реаліях. Відповідно до цього підходу, готовність розуміється як стійке, багатоаспектне та ієрархізоване утворення особистості, яке включає ряд компонентів (мотиваційний, когнітивний, операційний та особистісний), адекватних вимогам, змісту та умовам діяльності. Мотиваційний компонент психологічної готовності ППК до управління – це сукупність мотивів, адекватним цілям та завданням управління. З точки зору управління конфліктами мотиваційний компонент психологічної готовності є сукупністю мотивів по психодіагностики і прогнозуванню конфліктів, їх попередженню й профілактики та регулюванню і вирішенню Когнітивний компонент психологічної готовності ППК до управління конфліктами – це система знань, які необхідні для здійснення успішного управління конфліктами. Операційний компонент психологічної готовності ППК до управління конфліктами – це комплекс умінь та навичок, які забезпечують успішність здійснення управління конфліктами. Особистісний компонент психологічної готовності ППК є системою особистісних характеристик директора школи, вчителя, шкільного психолога, які впливають на результативність управління конфліктами. Управління конфліктами - усвідомлений вплив на конфліктну поведінку суб'єктів з метою досягнення бажаних результатів і обмеження протидіяння рамками конструктивного впливу на суспільний процес. Воно включає : психодіагностику і прогнозування конфліктів, попередження і профілактику

конфліктів, регулювання і оперативне вирішення конфліктів [5]. Алгоритм дій ППК при вирішенні конфліктів включає : вивчення причин конфлікту; визначення і обмеження учасників конфлікту; формулювання проблеми, тобто основної суперечності; вивчення та визначення мотивів опонентів; розробка варіантів виходу з конфлікту; ознайомлення опонентів з можливими конкретними варіантами рішення; прийняття рішення ,яке влаштовує опонентів; реалізація прийнятого рішення; аналіз та оцінка ефективності вирішення конфлікту. Вирішення конфлікту можливо виховними або адміністративними способами. До виховних способів вирішення конфліктів відносять : врахування психологічних особливостей; бесіду; прохання; переконання; принципові переговори; психотренінг; психотерапію. Адміністративні способи - це організаційно-структурні (чітке формулювання вимог, принцип єдиноначальності, постановка спільних цілей, завдань, система заохочення) та адміністративно-силове вирішення конфлікту (придушення інтересів конфліктуючих, перехід на іншу роботу, роз'єднання конфліктуючих адміністративними заходами, подолання конфлікту на основі наказу керівника школи або рішення суду.

Література:

1. Дзвінчук Д.І. Психологічні основи ефективного управління : навчальний посібник / Д.І. Дзвінчук. – К : ЗАТ «НІЧЛАВА», 2000. – 280 с.
2. Карамушка Л.М. Психологія управління закладами середньої освіти : навчальний посібник. / Л.М. Карамушка. – К.: Ніка-Центр, 2000. – 331 с.
3. Карамушка Л.М. Психологія управління : навчальний посібник. / Л.М. Карамушка. - К. : Міленіум, 2003. – 344 с.
4. Коломінський Н.Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект) : монографія. / Н.Л. Коломінський. – К. МАУП, 2000. – 286 с.
5. Ложкін Г.В. Психологія конфлікту : теорія і сучасна практика : навч. посіб. / Г.В. Ложкін, Н.І. Пов'якель. – К. : ВД « Професіонал», 2006. – 416с.

УДК 159.9-051:331.54

*Ямчук Таїса Юрївна
Мукачівський державний університет,
м. Мукачево, Україна*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОІДЕНТИЧНОСТІ

Багато закордонних та українських дослідників умовно розподіляють психологічні чинники розвитку професійної ідентичності на дві основні групи: об'єктивні детермінанти, які відображають вплив середовища, можливості соціальних перспектив, які дає дана професія, матеріальний фактор; суб'єктивні детермінанти - сформованість образу «Я», самоінтерес, професійно важливі якості фахівця, професійні знання та вміння, ідеальний образ професіонала,

очікування індивіда тощо (Е. Зеєр, Н. Іванова, Н. Кучеровська, В. Потапова, С. Саннікова, Е. Сидоренко, Л. Шнейдер). Але, на думку багатьох науковців, якщо спиратися на ці групи детермінант при формуванні професійної ідентичності, «втримати» цілісність цього складного психологічного феномену дуже складно (Г. Альтов, А. Маркова, Е. Орлова, О. Полат, Д. Фогельсон, Н. Шевченко, Т. Щербан).

Як вже підкреслювалось, професійну самоідентичність ми розглядаємо як невід'ємний елемент суб'єктивного досвіду людини. Тому ми виділяємо наступні психологічні чинники розвитку професійної самоідентичності: розуміння сенсу професії, її моральних основ; усвідомлення власних професійних перспектив та особистісно значущих професійних цілей; наявність особистісно значущих професійних цінностей і переконань, розуміння своїх професійних мотивів; наявність професійних навичок, які є необхідними умовами професійної придатності та професійної готовності; усвідомлення основних особливостей своєї професійної поведінки та здатність контролювати свої емоції і поведінку; позитивні очікування від широких перспектив (соціальних, матеріальних та ін.), які дає професія.

Психолого-педагогічні умови розвитку професійної самоідентичності:

а) активізація процесів усвідомлення суб'єктивного досвіду, зокрема, професійної самоідентичності (через розвиток здатності до самоаналізу, рефлексії; цілеспрямоване випрацювання професійних планів, цілей, смислів і цінностей);

б) актуалізація суб'єктності студентів (через інтерактивні методи роботи);

в) моделювання ситуацій, в яких фокусується увага на особливостях різних областей професійно-освітнього простору (особистісної, професійного середовища навчального закладу, ринку психологічної професії в Україні, психологічної сфери в світі);

г) моделювання професійних ситуацій, в яких розвиваються професійні навички, що лежать в основі професійної придатності та професійної готовності (зокрема: комунікативні; навички самоаналізу, рефлексії; навички формулювання особистісно значущих цілей; навички відповідального відношення до професійної діяльності; навички впевненої поведінки).

Ці умови реалізувалися через систему психолого-педагогічних заходів у процесі роботи зі студентами під час тренінгу, в якому використовується інтегративний підхід інтегративного психологічного тренінгу. Саме «інтегративний тренінг» дозволяє поєднувати цілі комплекси інформації, видів діяльності, компетенцій, що відповідає вимогам сучасності. Цей тренінг спрямований на розвиток професійної самоідентичності шляхом інтеграції логічних рівнів суб'єктивного досвіду та сприяння усвідомленню студентами-психологами власної професійної самоідентичності.

Адже процес становлення професійної ідентичності виглядає як природний процес інтеграції знань, умінь та навичок, цінностей та переконань, різноманітних ролей – у єдине ціле, яке молодий спеціаліст зможе назвати «Я - професіонал», «Я - психолог».

Отже, акцент у навчанні та підготовці фахівців зміщується з причинно-наслідкового аналізу на аналіз взаємозалежностей, який складається не з легко відокремлюваних елементів, а з сотень взаємодоповнюючих впливів, десятків незалежних, частково співпадаючих джерел.

Література:

1. Андрушко Я. С. Психологічні захисти в структурі професійної ідентичності майбутнього працівника органів внутрішніх справ : монографія / Я. С. Андрушко // Львівський державний університет внутрішніх справ. Видання : Львів : ЛьвДУВС, 2016.

2. Бейтсон Г. Шаги в направлении экологии раз ума: избранные статьи по психиатрии / Г. Бейтсон ; пер. с англ. Д. Я. Федотова. – Изд. 2-е. – М. : КомКнига, 2005. – 248 с.

3. Дилтс Р. Изменение убеждений с помощью НЛП / Р. Дилтс ; пер.с англ. В. П. Чурсина. – М. : Класс, 2000. – 192 с

УДК 159.962.5: 923.35

*Ямчук Таїса Юрїївна,
Боршош Уляна Петрівна
Мукачівський державний університет,
м. Мукачево, Україна*

ПІДХОДИ ДО ТЛУМАЧЕННЯ ЗМІСТУ ПОНЯТТЯ «ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ»

Актуальність проблеми розвитку емоційного інтелекту студентів-психологів в умовах вищої професійної освіти обумовлена необхідністю виявлення психолого-педагогічних умов розвитку емоційного інтелекту. Це дозволить, з одного боку, студентам-психологам задовольнити потреби у високому рівні розвитку емоційного інтелекту, а з другого – потребу суспільства у кваліфікованих фахівцях у сфері психології.

У психологічній науці проблема емоційного інтелекту людини відображена в різноманітних аспектах. Дослідженням емоційного інтелекту займалися такі зарубіжні вчені, як Д. Гоулман (теорія емоційної компетентності), Р. Бар-Он (некогнітивна теорія емоційного інтелекту), Х.Вайсбах і У. Дакс (емоційний інтелект як уміння «інтелектуально» керувати своїм емоційним життям), Дж. Майєр, П. Селовей, Д. Карузо (теорія емоційно-інтелектуальних здібностей) та інші. У вітчизняній психології ідею єдності афективних та інтелектуальних процесів, що належала Л. Виготському, розвивали С. Рубінштейн (інтелектуальний процес не можливий без участі емоцій) і О. Леонтьєв (мислення має емоційну (афективну) регуляцію). Одним з перших вітчизняних дослідників емоційного інтелекту став Д. Люсін, що представив двокомпонентну теорію даного феномена. І. Андрєєвою розглянуті передумови розвитку емоційного інтелекту, гендерні відмінності у виразності компонентів емоційного інтелекту, а також можливості розвитку емоційного інтелекту в процесі психологічного тренінгу. А. Панкратовою був проведений

аналіз різних підходів до формування емоційного інтелекту й здібностей, що входять до його складу. С. Дерев'янка встановила ефективність використання психологічного тренінгу в розвитку емоційного інтелекту [1].

Емоційний інтелект (а пізніше й емоційна компетентність) став предметом психологічного дослідження порівняно недавно завдяки працям зарубіжних дослідників. Серед західних вчених, які розробляли концепції емоційного інтелекту, були Д. Гоулмен, П. Саловей, Дж. Майер, Д. Карузо, Г. Гарднер, Р. Бар-Он, С. Хейн, Р. Купер, А. Саваф. Вперше цей термін почал використовувати на поч. 1990-х років.

У зарубіжній історії вивчення емоційного інтелекту Дж. Майер виділяє п'ять періодів:

1) 1900 - 1969рр. – період відособленого дослідження емоцій та інтелекту.

2) 1970 - 1989рр. – період простеження характеру взаємного впливу між когнітивними і емоційними процесами.

3) 1990 – 1993рр. – ідентифікація поняття «емоційного інтелекту» як окремого предмета психологічного дослідження.

4) 1994 – 1997рр. – період популяризації феномену емоційного інтелекту і розкриття практичної значущості його дослідження.

5) 1997р. до сьогодні – період уточнення концептуалізації конструкту емоційного інтелекту.

Отже, становлення поняття «емоційний інтелект» є результатом розвитку уявлень про взаємозв'язок когнітивної та афективної сфер особистості: диференціації уявлень про емоції як підсистему свідомості, визначення їх мотиваційного потенціалу; розширення уявлень про інтелект, оформлення ідеї множинності його проявів; обґрунтування ідеї та взаємодії емоційних та інтелектуальних процесів [2]. Незважаючи на актуальність досліджень проблеми взаємозв'язку між когнітивними і афективними процесами, у вітчизняній і зарубіжній психології вона досі залишається не достатньо розробленою.

Література:

1. Носенко Е. Л. Емоційний інтелект; концептуалізація феномену, основні функції : [монографія] / Е. Л. Носенко, Н. В. Коврига. – К. : Вища школа, 2003. – 126 с.
2. Льошенко О.А. Емоційний інтелект та емоційна компетентність: проблеми співвідношення/ О.А. Льошенко // Вісник Київського національного університету імені Т.Шевченка. – Психологія. Педагогіка. Соціальна робота. – 2010. – №2. – С.49-52.

*Ямчук Таїса Юріївна,
Онисько Наталія Володимирівна
Мукачівський державний університет,
м. Мукачево, Україна*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ТРИВОЖНОСТІ У СПОРТСМЕНІВ

Проблема тривожності особистості завжди посідала важливе місце у педагогічній та віковій психології й на сьогодні є достатньо розробленою. Разом із тим, багатоаспектність наукового дослідження тривожності як системного явища та властивості особистості (Ю.М. Антонян, В.М. Астапов, Л.І. Божович, Г.Ш. Габдреева, Ж.М. Глозман, М.С. Корольчук, Б.І. Кочубей, М.Д. Левітов, Л.В. Марищук, Н.І. Наєнко, Г.М. Прихожан, Ч.Д. Спілбергер, Т.М. Титаренко та ін.) не охоплює всього спектру пов'язаних із зазначеним феноменом проблемних питань. Також були проаналізовані наукові роботи багатьох вітчизняних учених, зокрема Д. В. Лебедева, А. С. Куфлієвського, В.В. Клісенко, С. М. Мордюшенка, І. О. Полякова, Є. М. Рядинської, А. Г. Снісаренка, О. В. Тімченка, які вивчали проблему тривожності в спортивній діяльності.

Проте, незважаючи на значну увагу дослідників до проблеми тривожності у психологічній літературі вона залишається недостатньо вивченою. Метою нашого дослідження було теоретико-емпіричне вивчення феномену тривожності у спортивній діяльності.

У сучасній психології проблема тривожності є однією з найбільш розроблювальних. Але, незважаючи на це численні автори не приходять до єдиної думки щодо самого поняття тривожності або точніше, явища, що позначається їм. У психологічній літературі можна зустріти різні визначення цього поняття, хоча більшість досліджень сходяться у визнанні необхідності розглядати його диференційовано - як ситуативне явище і як особистісну характеристику з урахуванням перехідного стану і його динаміки.

У зарубіжній психології значний вплив на розвиток проблематики тривоги та тривожності зробили наступні напрямки: класична теорія емоцій (Ч. Дарвін, У. Джемс, У. Мак-Дауголл), теорія научіння (Дж. Доллард, О. Маурер, Г. Мандлер, В. Хартуп), біхевіоризм (Е. Торндайк, Дж. Уотсон), психоаналіз та неопсихоаналіз (А. Адлер, О. Ранк, К. Хорні, А. Фрейд, З. Фрейд, К. Юнг), екзистенціалізм (С. Мадді, Р. Мей, Ж. Сартр, П. Тилліх, М. Хайдеггер, К. Ясперс), гуманістичний напрямок (К. Роджерс), трансперсональна психологія (С. Гроф). На думку більшості дослідників, основними характерними проявами тривожності є: негативний емоційний відтінок, невизначеність предмета переживання, відчуття реальної погрози. Деякі науковці наголошують на такій важливій ознаці тривожності як спрямованість у майбутнє (У. Макдаугал, С. Мадді, П. Тилліх, Ч. Рікрофт)[1,2].

Тривожність - переживання емоційного неблагополуччя, пов'язане з передчуттям небезпеки або невдачі. Будь-яка нестабільність, порушення звичного ходу подій може призвести до розвитку тривожності.

Для діагностики рівня ситуативної та особистісної тривожності використовувалась методика «Шкала особистісної та ситуативної тривожності» Ч. Д. Спілбергера, Ю. Ханіна. Вибірку склали 50 спортсменів віком 14 -18 років. Базою дослідження обрано дитячо-юнацьку спортивну школу (ДЮСШ м. Мукачєво) та Берегівську ЗОШ I-III ступенів № 1.

За шкалою ситуативної тривожності у 32 % спортсменів відзначається низький рівень тривожності, у 50% – середній, у 12% – високий рівень. Переважання низького та середнього рівня ситуативної тривожності можна інтерпретувати як адекватну реакцію спортсменів на ситуацію дослідження. Інтерес для дослідження представляють показники особистісної тривожності.

Згідно даних таблиці 2.2, у 10 % старшокласників зафіксовано низький рівень особистісної тривожності, у 57% – середній, у 33% – високий рівень. Характеризуючи досліджуваних відповідно до вищезазначених рівнів тривожності, ми спиратимемось на припущення про те, що переживання тривоги знайомі як високотривожним, так і низькотривожним спортсменам, проте їх сила, частота, вплив на діяльність та поведінку для кожного рівня є різними. Для спортсменів з низьким рівнем особистісної тривожності характерні епізодичні переживання тривоги незначної сили, дія яких є нетривалою та в цілому не справляє дезорганізуючого впливу на діяльність.

Слід відзначити, що саме спортсмени з високим та середнім рівнем тривожності відзначають мобілізуючий вплив тривожності і вважають її корисною якістю. На поведінковому рівні тривожність проявляється загальною дезорганізацією діяльності, розгубленістю, руховою розмальованістю або заціпенінням, надмірною мовною активністю або мовчанням. Зазвичай спортсмен або навіть не намагається зробити кроки щодо подолання загрозованої ситуації або докладає всіх можливих зусиль, проте вони набувають характеру хаотичних, неузгоджених між собою дій. Зазначені поведінкові реакції яскраво проявляються у високотривожних спортсменів є менш помітними в спортсменів з середнім рівнем тривожності та часто залишаються непоміченими в низькотривожних спортсменів через найнижчу інтенсивність та тривалість дії.

Література:

1. Бочелюк В. Й., Черепехіна О. А. Психологія спорту. Навчальний посібник. / В.Й. Бочелюк, О. А. Черепехіна. – К. : центр учбової літератури, 2007. – 224с.
2. Петренко В. Є. Психологічні чинники формування тривожності в учнів загальноосвітніх навчальних закладів нового типу / В. Є. Петренко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: Збірник наукових праць. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. – № 44 (68). – С. 175-180.

АКТИВНО-ПОЗИТИВНЕ СТАВЛЕННЯ ВИКЛАДАЧА ДО НАУКОВО-ТЕХНІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ІНТЕГРАЛЬНИЙ ЧИННИК ЙОГО САМОРЕАЛІЗАЦІЇ

Феномен самореалізації, притаманний людині в різних сферах життєдіяльності, має свою специфіку та характерні особливості. Самореалізація фахівця обумовлена не лише його особистісними властивостями і виробничими ситуаціями, в яких він опиняється за родом діяльності, а й професійно-особистісною позицією, яка є підґрунтям для розробки професійних стратегій та дій.

Викладач розглядається нами як діяльний суб'єкт, реальна особа, носій певних інтересів, ціннісних орієнтирів, власних прагнень і потреб. Психологічний аналіз вищих форм професіоналізму доводить, що у різних видах діяльності для натхненної продуктивної праці необхідні характеристики фахівця як суб'єкта діяльності не лише у вдосконаленні виробничого процесу або для творчого розвитку ідей, а й для «максимальної самореалізації своїх можливостей в науково-технічній діяльності».

Вивчення типологічних проявів поведінки особистості дозволяє встановити інтегральні характеристики самореалізації особистості викладача, в яких різні якості і компоненти психологічної структури виступають в єдності. Мова йде про такий інтегральний чинник самореалізації, як активно-позитивне ставлення викладача до науково-технічної діяльності. В якості його критеріїв ми використали рівень розвитку таких підструктур особистості, як:

1) особистісно-вольова, до якої відносяться професійна трудова активність, самоконтроль, ініціативність, самостійність, виконавчість, відповідальність у праці, дисциплінованість; автономність поведінки або самостійне функціонування, у тому числі самокерування;

2) інтелектуальна, що включає пізнавальну активність та продуктивну мисленнєву діяльність;

3) операційно-технічна, що охоплює формування та застосування знань, навичок і вмінь, а також якість, складність і проблемність виконуваних науково-педагогічних завдань.;

4) потребово - мотиваційна (інтереси, схильності, потреби, мотиви)

5) комунікативно-педагогічна, яка включає викладацькі знання й компетенції: вміння викладати, доносити знання цікавим й зрозумілим чином, спілкуватись із студентами й налагоджувати педагогічне середовище тощо.

Стосовно активно-позитивного ставлення до науково-технічної та викладацької діяльності вчених-викладачів можна розділити на 5 типів. [1]

Перший тип - творчий. Викладач відрізняється високою активністю, самостійністю, ретельністю в роботі; у постійному контролі і примусі не має потреби; активно прагне підвищити рівень своїх знань і вдосконалювати

майстерність в галузі науково-дослідної й педагогічної діяльності; виявляє високу цікавість до науки й нових психолого-педагогічних методів та методик; вирішує наукові фахові та педагогічні задачі, як правило, на високому рівні, часто виявляючи при цьому креативність та винахідливість; прагне відійти від заданого шаблону і знайти оригінальне рішення науково-технічної та педагогічної задачі, що нерідко йому вдається; здатний самостійно й суттєво перебудувати їх та створювати нові ідеї та прийоми.

Другий тип - виконавчо-творчий. Викладач сумлінний у праці, у ряді випадків виявляє ініціативу, прагне підвищити рівень своїх знань і умінь, цікавиться своєю науковою й науково-педагогічною галуззю, дисциплінований; ефективно виконує завдання; раніше засвоєні знання і навички краще застосовує в умовах, аналогічних минулому досвідові; вносить часткові зміни в зразок, варіанти в задану програму діяльності, не пропонуючи при цьому принципово нових, оригінальних ідей.

Третій тип - виконавчий. Викладач недостатньо ініціативний, хоча і сумлінний у праці; не починає самостійних дій, поки не одержить відповідних указівок; виконує трудові завдання старанно, але в роботі керується правилом "від" і "до"; прагне підвищити свої знання і трудові уміння; дисциплінований; розумова діяльність носить головним чином стандартний характер (точне копіювання заданих схем, правил і т.п.); здатний здійснювати професійні прийоми та знання переважно за раніше засвоєним шаблоном.

Четвертий тип - пасивний. Викладач у цілому справляється з професійними завданнями, але ставиться до них байдуже, не виявляючи старання, постійно має потребу в підштовхуванні; до підвищення рівня знань й професійної майстерності не прагне; в ряді випадків виконує завдання не сумлінно.

П'ятий тип — негативний. Людина працює погано і не прагне підвищити рівень своїх знань, удосконалити майстерність; до всього байдужа, нерідко виявляє негативізм; часто не виконує професійні завдання; нерідко порушує виконавську дисципліну, має потребу в постійному контролі; на соціально-психологічний клімат колективу впливає негативно. [2]

На підставі розробленої типології особистості ми створили авторську методику «Лист експертної оцінки викладача», яка дозволила нам здійснити статистичні вимірювання розподілу досліджуваних викладачів по проявах зазначених психологічних показників самореалізації у ставленні до науково-технічної й педагогічної діяльності. Згідно з результатами дослідження, отриманий такий розподіл викладачів у відповідності до типології: творчий тип – 12,4%, виконавчо-творчий – 29,5% , виконавчий – 23,1%, пасивний – 23,3 % , негативний – 11, 7%. Звертає увагу тенденція до домінування у загальній виборці конструктивних типів викладачів – виконавчо-творчого, творчого та виконавчого, які разом складають 65%, та порівняно невеликої долі неконструктивних – пасивного та негативного, – яких в цілому майже у два рази менше - 35%. Високий кореляційний зв'язок методики з результатами отриманими за SIS ($r=0,91$) підтверджує її достовірність.

Література:

1. Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во Рута, 2016. – 400 с.

2. Яковицька Л. Особливості розвитку ціннісної сфери особи, зайнятої науково-технічною діяльністю / Л.Яковицька Психологія особистості. 2011. № 1 (2) – С. 59-63.

Довідка про авторів

1. **Алмашій Іван Іванович** – старший викладач кафедри психології Мукачівського державного університету.
2. **Алмаші Світлана Іванівна** – старший викладач кафедри психології Мукачівського державного університету.
3. **Бабій Микола Федорович** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогічної та вікової психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.
4. **Бай Каріна Ярославівна** - студентка 3 курсу напряму підготовки «Практична психологія» ОС «Бакалавр» Мукачівського державного університету.
5. **Барчі Беата Василівна** – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології Мукачівського державного університету.
6. **Барчій Магдалина Степанівна** – старший викладач кафедри психології Мукачівського державного університету.
7. **Березовська Лариса Іванівна** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Мукачівського державного університету.
8. **Білозерська Світлана Іванівна** - кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.
9. **Боршош Уляна Петрівна** – студентка 4 курсу напряму підготовки «Практична психологія» ОС «Бакалавр» Мукачівського державного університету.
10. **Бохонкова Юлія Олександрівна** – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології та соціології Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

11. **Бреус Вікторія Вікторівна** - студентка 3 курсу спеціальності «Психологія» ОС «Бакалавр» Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.
12. **Брецько Ірина Іванівна** – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології Мукачівського державного університету.
13. **Брижак Надія Юріївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики початкової освіти Мукачівського державного університету.
14. **Варга Вікторія Степанівна** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Мукачівського державного університету.
15. **Василець Наталія Михайлівна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології управління Львівського державного університету внутрішніх справ.
16. **Воронова Ольга Юріївна** – старший викладач кафедри психології Мукачівського державного університету.
17. **Галас Іванна Іванівна** – магістр спеціальності «Психологія» Мукачівського державного університету.
18. **Галинець Вікторія Вікторівна** – студентка 4 курсу напряму підготовки «Практична психологія» ОС «Бакалавр» Мукачівського державного університету.
19. **Гальович Ірина Іванівна** – студентка 1 курсу напряму підготовки «Початкова освіта» ОС «Бакалавр» (скорочена програма навчання) Мукачівського державного університету.
20. **Гоблик Володимир Васильович** – доктор економічних наук, професор, проректор з науково-педагогічної роботи Мукачівського державного університету.

21. **Грибова Юлія Андріївна** - студентка 2 курсу спеціальності «Психологія» ОС «Бакалавр» Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.
22. **Гричка Вікторія Іванівна** – студентка 4 курсу напряму підготовки «Практична психологія» ОС «Бакалавр» Мукачівського державного університету.
23. **Гудачок Галина Юріївна** - студентка 2 курсу напряму підготовки «Початкова освіта» ОС «Бакалавр» Мукачівського державного університету.
24. **Зубовський Дмитро Сергійович** – молодший науковий співробітник Науково-методичного центру кадрової політики Міністерства оборони України.
25. **Добра Катерина Юріївна** - студентка 2 курсу спеціальності «Психологія» ОС «Бакалавр» Мукачівського державного університету.
26. **Довганич Іванна Михайлівна** - студентка 4 курсу напряму підготовки «Практична психологія» ОС «Бакалавр» Мукачівського державного університету.
27. **Ісаєвич Світлана Іванівна** – старший викладач кафедри психології ДВНЗ «Ужгородський національний університет».
28. **Кузьмик Богдана Іванівна** - магістр спеціальності «Психологія» Мукачівського державного університету.
29. **Козлова Олександра Анатоліївна** - студентка 3 курсу спеціальності «Психологія» ОС «Бакалавр» Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.
30. **Колосович Олександр Степанович** - кандидат психологічних наук, доцент, Львівський державний університет внутрішніх справ.
31. **Корнієнко Інокентій Олексійович** – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології Мукачівського державного університету.

- 32. Косова Тетяна Володимирівна** - студентка 4 курсу спеціальності «Психологія» ОС «Бакалавр» Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.
- 33. Костю Світлана Йосипівна** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Мукачівського державного університету.
- 34. Котубей Тетяна Петрівна** - студентка 5 курсу напряму підготовки «Практична психологія» ОС «Бакалавр» Мукачівського державного університету.
- 35. Ключанка Вікторія Іванівна** - студентка 4 курсу напряму підготовки «Практична психологія» ОС «Бакалавр» Мукачівського державного університету.
- 36. Лакатош Злата Василівна** - студентка 4 курсу напряму підготовки «Філологія (Англійська)» ОС «Бакалавр» Мукачівського державного університету.
- 37. Левицька Крістіна Володимирівна** - студентка 3 курсу напряму підготовки «Практична психологія» ОС «Бакалавр» Мукачівського державного університету.
- 38. Лемак Лілія Михайлівна** – студентка 4 курсу напряму підготовки «Практична психологія» ОС «Бакалавр» Мукачівського державного університету.
- 39. Ліба Оксана Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії та методики початкової освіти Мукачівського державного університету.
- 40. Лобас Ірина Григоріївна** – студентка 4 курсу напряму підготовки «Практична психологія» ОС «Бакалавр» Мукачівського державного університету.

- 41. Лялюк Галина Миколаївна** - кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.
- 42. Макарова Наталія Миколаївна** – старший викладач кафедри психології та соціології Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.
- 43. Марушка Вікторія Ярославівна** – магістр спеціальності «Психологія» Мукачівського державного університету.
- 44. Марценюк Марина Олексіївна** – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології Мукачівського державного університету.
- 45. Мателега Євгенія Михайлівна** - магістр спеціальності «Психологія» Мукачівського державного університету.
- 46. Мащак Світлана Остапівна** - кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.
- 47. Маргітич Тетяна Василівна** - студентка 5 курсу напрямку підготовки «Практична психологія» ОС «Бакалавр» Мукачівського державного університету.
- 48. Мельник Юлія Володимирівна** - студентка 2 курсу напрямку підготовки «Початкова освіта» ОС «Бакалавр» Мукачівського державного університету.
- 49. Мирошниченко Євгенія Михайлівна** – студентка 2 курсу спеціальності «Психологія» Львівського державного університету внутрішніх справ.
- 50. Михайлюк Ірина Сергіївна** - студентка 3 курсу спеціальності «Психологія» ОС «Бакалавр» Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

- 51. Молодора Тетяна Сергіївна** - старший викладач кафедри фінансів, банківської справи та страхування Харківського навчально-наукового інституту ДВНЗ «Університету банківської справи».
- 52. Моргун Алла Володимирівна** – кандидат філологічних наук, доцент, декан гуманітарного факультету Мукачівського державного університету.
- 53. Мочан Тетяна Михайлівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики початкової освіти Мукачівського державного університету.
- 54. Мрака Наталія Миколаївна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології управління Львівського державного університету внутрішніх справ.
- 55. Онисько Наталія Володимирівна** - магістр спеціальності «Психологія» Мукачівського державного університету.
- 56. Осьодло Василь Ілліч** – доктор психологічних наук, професор, начальний гуманітарного інституту Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського.
- 57. Пліско Валерій Вікторович** - студент 3 курсу спеціальності «Психологія» Східноукраїнського національного університету ім. Володимира Даля
- 58. Порохнавець Юлія Едуардівна** - студентка 4 курсу напряму підготовки «Філологія (Англійська)» ОС «Бакалавр» Мукачівського державного університету.
- 59. Прокопович Лідія Сигізмундівна** – кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри філологічних дисциплін та соціальних комунікацій Мукачівського державного університету.

- 60. Пушкаш Мар'яна Юрїївна** – студентка 4 курсу напрямку підготовки «Практична психологія» ОС «Бакалавр» Мукачівського державного університету.
- 61. Реблян Валентина Іванівна** – студентка 4 курсу напрямку підготовки «Практична психологія» ОС «Бакалавр» Мукачівського державного університету.
- 62. Руснак Оксана Іванівна** – студентка 5 курсу напрямку підготовки «Практична психологія» ОС «Бакалавр» Мукачівського державного університету.
- 63. Самбур Віталія Іванівна** – студентка 5 курсу напрямку підготовки «Практична психологія» ОС «Бакалавр» Мукачівського державного університету.
- 64. Седлак Яна Валерїївна** - студентка 5 курсу напрямку підготовки «Практична психологія» ОС «Бакалавр» Мукачівського державного університету.
- 65. Сєдих Наталія Сергїївна** - студентка 4 курсу спеціальності «Психологія» Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля
- 66. Синишина Вікторія Михайлівна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології ДВНЗ «Ужгородський національний університет».
- 67. Соломка Едуард Тїберїйович** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології ДВНЗ «Ужгородський національний університет».
- 68. Стретович Юлія Олександрівна** – студентка 4 курсу напрямку підготовки «Практична психологія» ОС «Бакалавр» Мукачівського державного університету.

- 69. Сухарь Анастасія Олександрівна** - студентка 2 курсу напряму підготовки «Початкова освіта» ОС «Бакалавр» Мукачівського державного університету.
- 70. Товканець Ганна Василівна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та методики початкової освіти Мукачівського державного університету.
- 71. Туряниця Олександра Василівна** - студентка 2 курсу спеціальності «Психологія» ОС «Бакалавр» Мукачівського державного університету.
- 72. Тупиця Надія Іванівна** - студентка 5 курсу напряму підготовки «Практична психологія» ОС «Бакалавр» Мукачівського державного університету.
- 73. Угрин Ольга Георгіївна** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології управління Львівського державного університету внутрішніх справ.
- 74. Фордзюн Юрій Іванович** – кандидат технічних наук, доцент кафедри легкої промисловості та професійної освіти Мукачівського державного університету.
- 75. Цикунова Анастасія Сергіївна** - студентка 2 курсу спеціальності «Психологія» Львівського державного університету внутрішніх справ.
- 76. Чакава Мар'яна Анатоліївна** – магістр спеціальності «Психологія» Мукачівського державного університету.
- 77. Шафранська Євгенія Василівна** – магістр спеціальності «Психологія» Мукачівського державного університету.
- 78. Шніцер Андрій Андрійович** – студент 1 курсу спеціальності «Психологія» ОС «Бакалавр» Мукачівського державного університету.
- 79. Штих Ірина Ігорівна** – старший викладач кафедри психології Мукачівського державного університету.

- 80. Шуфрич Ілля Миколайович** - студент 4 курсу напряму підготовки «Практична психологія» ОС «Бакалавр» Мукачівського державного університету.
- 81. Щербан Тетяна Дмитрівна** – доктор психологічних наук, професор, ректор Мукачівського державного університету.
- 82. Юрков Олександр Сергійович** – кандидат педагогічних наук, доцент, старший викладач кафедри психології Мукачівського державного університету.
- 83. Юхта Юліанна Василівна** – студентка 4 курсу напряму підготовки «Практична психологія» ОС «Бакалавр» Мукачівського державного університету.
- 84. Яковицька Лада Савеліївна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри авіаційної психології Національного авіаційного університету.
- 85. Ямчук Таїса Юріївна** – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології Мукачівського державного університету.
- 86. Яцишин Галина - Катруся Ярославівна** - студентка 2 курсу напряму підготовки «Початкова освіта» ОС «Бакалавр» Мукачівського державного університету.

Наукове видання

«ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ»

17-18 травня 2018 року

**Збірник тез доповідей за матеріалами
Всеукраїнської науково-практичної конференції**

Редактор випуску: *Щербан Тетяна Дмитрівна*
Відповідальні за випуск: *Гоблик Володимир Васильович*
Корнієнко Інокентій Олексійович

Верстка: *Мороз Іван Федорович*

Підписано до друку 17.05.2018 р. Формат 60x84 1/16
Папір офсет. Умовн. друк. аркушів – 11,62.
Тираж 300. Зам. № 48.

Видруковано у видавництві
Мукачівського державного університету

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів видавничої
продукції ДК № 4916 від 16.06.2015 р.

Адреса видавництва:
Мукачівський державний університет,
вул. Ужгородська, 26, м. Мукачево, Закарпатська обл., 89600.
тел./факс (03131) 2-11-09, 3-13-43