
УДК 37+ 082

ББК 94

Z 40

Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour»

Druk i oprawa: Sp. z o.o. «Diamond trading tour»

Adres wydawcy i redakcji: Warszawa, ul. Wyszogrodzka, 16

e-mail: info@conferenc.pl

Cena (zł.): bezpłatnie

Zbiór raportów naukowych.

Z 40 Zbiór raportów naukowych. „Wpływ badań naukowych. (28.04.2013 - 30.04.2013) - Bydgoszcz: Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2013. - 100 str.
ISBN: 978-83-63620-99-8 (t.8)

Zbiór raportów naukowych. Wykonane na materiałach Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej Konferencji 28.04.2013 - 30.04.2013 roku. Bydgoszcz.
Część 8.

УДК 37+ 082

ББК 94

Wszelkie prawa zastrzeżone.

Powielanie i kopiowanie materiałów bez zgody autora zakazany.

Wszelkie prawa do materiałów konferencji należą do ich autorów.

Pisownia oryginalna jest zachowana.

Wszelkie prawa do materiałów w formie elektronicznej opublikowanych w zbiorach należą Sp. z o.o. «Diamond trading tour».

Obowiązkowa odniesienia do zbioru.

ISBN: 978-83-63620-99-8 (t.8)

"Diamond trading tour" ©

SPIS /СОДЕРЖАНИЕ

SEKCJA 15. NAUK PSYCHOLOGICZNYCH.
(ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ)

1. Бойко О. В.	5
ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ И ОБРАЗОВАНИИ	
2. Брайловская А. В.	7
ОСОБЕННОСТИ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ У ЛИЦ С КОМПЬЮТЕРНОЙ ИГРОВОЙ АДДИКЦИЕЙ	
3. Екимова О.Ю.	10
ПСИХОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ	
4. Усатенко О. М.	12
АРХЕТИПНА СУТНІСТЬ «ПУСТОТИ» ТА ЇЇ ВІЗУАЛІЗАЦІЯ В ПРОЦЕСІ ГЛИБИННОГО ПІЗНАННЯ	
5. Гера Т.І.....	23
ДІАГНОСТИКА МЕТАКОГНІТИВНОЇ ЗДАТНОСТІ УЧАСНИКІВ ПРОФЕСІЙНО ЗОРІЄНТОВАНОГО ТРЕНІНГУ	
6. Гретченко С.М.....	29
КОНЦЕПЦІЯ ТРЕНІНГОВОЇ ПРОГРАМИ РОЗВИТКУ ЕФЕКТИВНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	
7. Юзьв'як Г.С.	32
ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	
8. Мельничук І.Я., Ближнікова О.М.	38
ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ ПСИХОТЕРАПІЇ У РОБОТІ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА	
9. Циганаш А.В.	40
ХАРАКТЕРНІ ОЗНАКИ НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ	
10. Кравец Е. А.	42
СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ КАК СПОСОБ ДОСТИЖЕНИЯ МОТИВАЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ	
11. Святенко Ю.О.	45
ВЛИЯНИЕ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХИКИ СИБЛИНГОВ	
12. Жукова Т. В.	51
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ	
13. Качарьян В. С.....	54
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МЕТОДОВ АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ	

SEKCJA 23. FILOZOFIA. (ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ)

14. Майданевич Л.О.	57
СУТНІСТЬ РЕЛІГІЄЗНАВЧОЇ ЕКСПЕРТИЗИ	
15. Гаврилюк Т.В.	65
К ВОПРОСУ О ВОЗМОЖНОСТИ СОЧЕТАНИЯ ЗАПАДНОГО УЧЕНИЯ ОБ ОПРАВДАНИИ И ВОСТОЧНОГО УЧЕНИЯ ОБ ОБОЖЕНИИ	
16. Литвинчук О. В.	71
ПРОЯВИ МАРГІНАЛЬНОСТІ В УКРАЇНСЬКОМУ СУСПІЛЬСТВІ: СОЦІАЛЬНО-ФІЛОСОФСЬКИЙ АНАЛІЗ	
17. Муляр В. І.	77
ФІЛОСОФІЯ ПРИРОДНОГО ПРАВА ТА ГРОМАДЯНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА: КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ НОВОЄВРОПЕЙСЬКОГО ВАРІАНТУ	
18. Бушман І. О., Бачал О.О.	83
ФОРМУВАННЯ БАНКІВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ	
19. Райхерт К. В.	87
«АКИРА»: АНИМЕ И АТОМНАЯ БОМБА (В СВЕТЕ КОНЦЕПЦИИ КОМПЕНСАЦИИ К. Г. ЮНГА)	
20. Bushman I.O., Osuolate Tomide T.	98
SELF-LOVE, RELIGION AND MORALITY	



**SEKCJA 15. NAUK PSYCHOLOGICZNYCH.
(ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ)**

ПОД- СЕКЦИЯ 6. Педагогическая психология.

Бойко Ольга Валериевна

Горловский институт иностранных языков
ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет»
ст. преподаватель кафедры психологии

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ И ОБРАЗОВАНИИ

До сих пор общепринятого подхода к раскрытию сущности понятия «дифференциация обучения» не существует. Большинство специалистов под дифференциацией понимают такую форму организации обучения, при которой происходит учет типологических индивидуально-психологических особенностей учащихся и особая взаимосвязь учителя и учеников [2].

В трудах Ю. К. Бабанского, И. С. Якиманской, А. В. Фурман, В. Н. Каптеликина дифференциация трактуется в основном как особая форма организации обучения и организации коммуникации учителя – учеников с учетом индивидуально-психологических особенностей учащихся [1, 2, 3].

Е. А. Певцова, И. Унт рассматривают дифференциацию обучения, как процесс, направленный на развитие способностей, интересов школьников, на выявление их творческих возможностей.

В Концепции дифференциации обучения сформулированы основные цели дифференциации образования, определяемые с трех позиций: 1) с психолого-педагогических позиций цель дифференциации – индивидуализация обучения, основанная на создании оптимальных условий для выявления и учета в обучении склонностей, развития интересов, потребностей и способностей каждого школьника; 2) с социальной точки зрения цель дифференциации – целенаправленное воздействие на формирование творческого, интеллектуального, профессионального потенциала общества, вызываемого на современном этапе развития общества стремлением к наиболее полному и рациональному использованию возможностей каждого члена общества в его взаимоотношениях с социумом; 3) с дидактической точки зрения цель дифференциации – решение назревших проблем школы путем создания новой методической системы дифференцированного обучения учащихся, основанной на принципиально иной мотивационной основе.

Таким образом, сущность принципа дифференцированного подхода в обучении, состоит в учете индивидуальных особенностей учащихся в учебном процессе с целью активного управления ходом развития их умственных и физических возможностей. Индивидуальный или дифференцированный подход предполагает всестороннее изучение учащихся и разработку соответствующих мер педагогического воздействия с учетом выявленных особенностей.

Осуществить дифференцированный подход в обучении возможно, на наш взгляд, с помощью реализации личностно-ориентированной парадигмы

образования, а также, с помощью всестороннего учета способностей, наклонностей и интересов ребенка.

Литература

1. Каптеликин В. Н. Проблемы индивидуализации обучения / В. Н. Каптеликин, А. М. Матюшкин, Л. Здравчев, И. Паспаконов // *Вопр. психол.* – 1986. – № 2. – С. 184-187.
2. Лейтес Н. С. Проблема соотношения возрастного и индивидуального в способностях школьника / Н. С. Лейтес // *Вопр. псих.* – 1985. – № 1. – С. 9-18.
3. Фурман А. В. Психодіагностика інтелекту в системі диференціації навчання / А. В. Фурман – К. : Освіта, 1993. – С. 8-131.

Брайловская А. В.

Киевский национальный университет имени Тараса Шевченка
студентка факультета психологи

ОСОБЕННОСТИ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ У ЛИЦ С КОМПЬЮТЕРНОЙ ИГРОВОЙ АДДИКЦИЕЙ

В наше время все большее значение приобретает информационный рынок (компьютерный, телекоммуникаций, информационно-телекоммуникационных технологий, рынок информационных услуг), благодаря чему ни одна сфера жизнедеятельности населения развитых стран не обходится без использования компьютера и сети Интернет. Однако, наряду с позитивными аспектами, внедрение компьютеров и интернета привело к резкому увеличению числа лиц с аддиктивным поведением по отношению к использованию компьютера и сети Интернет. Одной из таких форм аддиктивного поведения является компьютерная игровая зависимость.

Компьютерная игровая аддикция, как и любой другой тип аддикции, имеет свои причины и факторы развития. Мы предполагаем, что компьютерные игры, в частности, игры ролевого типа, выступают как одно из средств достижения самоактуализации.

Основной механизм образования психологической зависимости от ролевых компьютерных игр состоит в уходе от реальности и потребности в принятии роли [1]. Ролевые компьютерные игры, в особенности, онлайн-игры, привлекают пользователей мощным психологическим фактором – возможностью игры по сети с реальными людьми, и предполагают широкие возможности в реализации самых разных потребностей человека. При этом реализация фрустрированных потребностей в условиях онлайн-игр не блокируется социальными ограничениями, а регулируется только ценностно-смысловым уровнем личности.

По нашему мнению, одной из причин проявления компьютерной игровой зависимости является невозможность достижения самоактуализации в реальной жизни и, как следствие, стремление ее достичь в виртуальном мире.

Цель исследования – изучить и описать особенности самоактуализации личностей с компьютерной игровой аддикцией.

Гипотеза исследования: личности, демонстрирующие аддиктивное поведение по отношению к компьютерным играм, обладают достаточно выраженными качествами самоактуализирующейся личности.

Для достижения поставленных задач нами были использованы следующие методики:

- Тест-опросник для установления зависимости от компьютерных игр, Интернета [2]

-Тест «САМОАЛ», направленный на определение уровня самоактуализации личности

При анализе результатов по методике САМОАЛ использовался интегративный показатель «Общее стремление к самоактуализации».

Анализ полученных результатов

С целью выяснения особенностей самоактуализации личностей с компьютерным игровым аддиктивным поведением было опрошено 68 испытуемых возрастом 19-23 лет. Выборка состояла из экспериментальной и контрольной группы. Экспериментальная группа включала в себя 34 испытуемых, демонстрирующих увлеченность ролевыми компьютерными играми. Контрольная группа состояла из 38 испытуемых, что не являются пользователями компьютерных игр.

Результаты нашего исследования показали, что среди экспериментальной группы 23 % испытуемых не имеют выраженных признаков компьютерной игровой зависимости, 61% - демонстрируют лишь отдельные признаки наличия компьютерной игровой зависимости, и 16% - характеризуются ярко выраженным аддиктивным поведением по отношению к ролевым компьютерным играм.

В результате диагностики самоактуализации испытуемых с помощью опросника САМОАЛ было выявлено, что показатели по шкале «Стремление к самоактуализации» в экспериментальной группе близки к нормальному распределению и не имеют значимых различий с показателями контрольной группы (табл.1).

Таблица 1

Средние значения по показателю “Общее стремление к самоактуализации” по методике САМОАЛ

	Минимальное значение	Максимальное значение	Среднее значение	Стандартное отклонение
Экспериментальная группа	36	78	55,8	8,824
Контрольная группа	34	80	57,2	7,923

Таким образом, делаем вывод, что лица с игровой компьютерной зависимостью имеют все качества самоактуализирующейся личности

Однако, с одной стороны, самоактуализация свидетельствует о стремлении личности к развитию и социальной активности. С другой стороны – компьютерно-игровые аддикты тратят большую часть своего времени и ресурсов на игры, и вместо того, чтобы достигать успехов в реальной жизни, они уходят в мир виртуальный. И самоактуализация зависимых лиц происходит в мире компьютерной игры, а не в мире реальных человеческих отношений.

На основе этого делаем вывод, что компьютерные ролевые игры выступают как одно из средств самоактуализации.

Личность нуждается в самовыражении. За не имением других средств выражения своих мыслей и энергии человек может обращаться к компьютеру и компьютерным играм, которые создают иллюзию реальности безграничных возможностей, лишенной ответственности. Такая иллюзия оказывает разрушительное действие на психику личности и влияет на характер взаимоотношений с ближайшим социальным окружением.

Литература:

1. Иванов М. С. Психологические аспекты негативного влияния игровой компьютерной зависимости на личность человека // Психологический журнал. 1999. Т. 20. № 1. Ч. 94-102
2. Краснова С. В., Казарян Н. Р., Тундалева В. С., Быковская Е. В., Чапова О. Е., Носатова М. О. Как справиться с компьютерной зависимостью. – М: Эксмо, 2008
3. Менделевич В.Д. Психология девиантного поведения. - М., 2001

ПСИХОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ

От того, как поведут себя родители в течение первого, очень важного для всей дельнейшей жизни ребенка года, зависит во многом и особенности его личности, и его эмоциональный облик, и будущее взаимоотношения ребенка с родителями.

Психология материнства это направленность на ребенка, это умение чувствовать на уровне интуиции, чего именно хочет малыш. Именно с этим у большинства юных мам возникают проблемы чаще всего. С рождением ребенка психология женщины резко меняется. Включается материнский инстинкт, происходит переоценка ценностей, усиливается чувство ответственности. В этой, новой для себя, ситуации мама начинает думать, как теперь жить. Грядут большие перемены.

На первом году жизни ребенок тесно связан со своими родителями, прежде всего с матерью, но связью особой, психологической. Укрепление и правильная реализация этой связи зависит от того, насколько успешно будет разрешена родителям проблема независимости и самостоятельности ребенка. В некоторых случаях воспитание ребенка перестает быть радостью, эти причины во многом определяют характер материнского поведения [1, с.78].

Рассмотрим четыре распространенных варианта материнского поведения и разберем психологию поведения мамы на конкретном примере. Если ребенок капризный, постоянно требует внимания взрослых, плачет и кричит, пока не добьется желаемого. Он часто меняет свои желания. Кажется, что ему неважно иметь с мамой хорошие отношения, самое важное для такого ребенка – настоять на своем. Не терпит, когда взрослые не обращают на него внимания.

- Тоскливая мама, которой часто бывает тяжело и грустно, будущее представляется ей мрачным, она легко устает и много плачет.

Своей активной требовательностью ребенок утомляет и без того усталую, грустную маму. Она становится еще более раздражительной и подавленной. Такое душевное состояние мешает ей быть нежной и ласковой с ребенком. Она неосознанно старается поменьше с ним общаться. В данном случае ее безразличие и пренебрежение будут особенно травмировать ребенка, так как его основной потребностью является потребность в общении с взрослыми.

- Уверенная, властная мама. Она постарается, во что бы то ни стало перевоспитать ребенка, будет игнорировать его крики, оставляя его на несколько часов одного, будет наказывать за назойливость. Некритично воспринятые идеи воспитания мешают этой маме трезво взглянуть на своего ребенка и выработать более гибкую воспитательную позицию, которая учитывает его индивидуальные психологические особенности.

- Тревожная мама, часто ощущающая неопределенное беспокойство, которая

постоянно находится в состоянии внутреннего напряжения, предчувствуя угрозу себе и своему ребенку. Она воспринимает своего ребенка необыкновенно болезненным, хрупким, уязвимым. Пытаясь избавиться от тревоги, она начинает поспешно искать панацею от всех воображаемых несчастий и напастей, которые могут подстергать ее малыша на жизненном пути [1, с.80].

Тревожнумамау общении с таким ребенком отличает непоследовательность. С одной стороны, ей важно сохранить мир и спокойствие в семье, в этом случае она идет навстречу своему ребенку. С другой стороны, она боится избаловать ребенка. Тогда она начинает воспитывать его, отказывать во всем. Сочетание непоследовательности в воспитании с особенностями характера ребенка может привести к конфликтам в семье. Такая атмосфера не способствует нормальному психологическому развитию ребенка.

- Спокойная, уравновешенная мама, которая быстро и правильно реагирует на разнообразные события. Ее суждения непредвзяты и она лишена косных привычек, она постоянно учится быть матерью. Эта мама принимает ребенка таким, какой он есть. Ее система требований реалистична, зная своего ребенка, она осуществляет последовательную политику: запретов очень мало, но они неуклонно и последовательно проводятся в жизнь. Она наблюдает за своим ребенком и всегда хвалит его за хорошее поведение, ни в коем случае не поощряет капризы [2, с.65].

Всем мамам, и тревожным и спокойным, хотелось бы, конечно иметь идеального ребенка. Идеальных детей не бывает, есть легкие, веселые, жизнерадостные и покладистые. Они хорошо спят, едят, активно стремятся к общению, горячо любят своих родителей, но не слишком тяжело переживают короткую разлуку с ними. Они испытывают живой интерес ко всему новому – игрушкам, людям, ситуациям. У них устойчивое, ровное хорошее настроение. Если они плачут, то их легко можно успокоить.

Такой ребенок будет подарком для любой матери. Он даст мало поводов тревог и беспокойства. В любом случае, необходимо присмотреться к своему ребенку, каково его поведение, и выбрать правильный вариант взаимодействия с ним. Материнское отношение мешает увидеть индивидуальность ребенка, его истинные потребности и способности.

Список литературы:

1. Бодалев А.А. Популярная психология для родителей/под ред. А.А. Бодалева. - М.: Педагогика, 1989. – Гл. 2. – С. 76 – 80.
2. Фридман Л.М. Психология воспитания. Книга для всех, кто любит детей - М.: ТЦ «Сфера», 1999. С.60-72.



Усатенко О. М.

Кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта), старший науковий співробітник Науково-дослідного центру глибинної психології НАПН України при РВНЗ «КГУ» (м. Ялта)

АРХЕТИПНА СУТНІСТЬ «ПУСТОТИ» ТА ЇЇ ВІЗУАЛІЗАЦІЯ В ПРОЦЕСІ ГЛИБИННОГО ПІЗНАННЯ

Постановка проблеми. В психодинамічній парадигмі проблема візуалізації архетипу «пустоти» постає в процесі спонтанної метафорично-символічно самопрезентації суб'єкта. В глибинній психології питання адекватності матеріалізовано-візуалізованих презентантів семантичної сутності феномену психічного знаходиться в центрі дослідницької уваги, що сприяє розкриттю смислового навантаження архетипу пустоти.

Аналіз наукових джерел. Тлумачний словник розглядає пустоту як «незаповненість чи відчуття незаповненості», *пустий, нічим не заповнений простір* [6, с. 145]. Процес візуалізації психічного підтверджує вказані характеристики. Якщо за критерій взяти відсутність чогось, незаповненість, то цей стан можна кваліфікувати як депривацію, самотність, емоційну ізоляцію, відчуття психологічного вакууму, стан душевної спустошеності, знедоленості. Отже, пустота має інформаційне навантаження, що потребує декодування. Різнострамованість енергетичних потоків в системі «свідоме – несвідоме» створює ризик «обнуління» енергії суб'єкта, що проявляється в тенденціях психологічного імпотування і психологічної смерті [20].

Фізики, що досліджують Всесвіт, стверджують, що пустота є відносним поняттям, що вона наповнюється [5; 8; 21]. З метою пояснення розповсюдження електромагнітних полів «в пустоті», фізики ввели термін «ефір», сучасні ж вчені зовуть пустоту вакуумом. Демокрит і Епікур вважали, що світ складається з атомів і пустоти між ними, «пустота як «ніщо» – умова будь-якого «що»...». В термінах Платона – це парадокс буття і небуття. Р. Декарт відкидав існування пустоти, а П. Гассенді стверджував, що між атомами повинна бути «абсолютна пустота».

Чорна діра між зірок видається «пустотою», оскільки не викидає навіть фотонів. Чорною дірою астрономи називають не якийсь фізичний об'єкт, а область в

просторі і часі, в якій гравітаційне притягіння настільки велике, що ні речовина, ні випромінювання не можуть покинути її межі, навіть світло, не може проникнути за «горизонт подій».

Сучасні фізичні «теорії квантового поля» розглядають пустоту як динамічну величину. Ф. Капра стверджує, що «матеріалізовані тіла не мають власної сутності, але є нерозривно пов'язаними зі своїм оточенням; і їх властивості можуть сприйматися лише в термінах їх взаємодії з навколишнім світом» [5, с. 112]. Отже, «пустота» містить в собі можливість існування різних форм, включаючи ідеальну психічну.

В психології і філософії питання пустоти представлене в дослідженнях Р. Ассаджолі, О. Лоуена, Г. Олпорта, Ж.-П. Сартра, С. Фанті, В. Франкла, Е. Фромма, М. Хайдеггера тощо. М. Хайдеггер і Ж.-П. Сартр проблему пустоти розглядали в екзистенційному ракурсі, у взаємозв'язку з поняттями «буття» і «смысл життя». В екзистенціалізмі людина одинока перед «обличчям нічого», що викликає у неї страх, тільки він може відкрити їй буття, привести її до самостійності і свободи [19]. Тому цей страх потрібно свідомо взяти на себе і перенести його [4]. Ж.-П. Сартр стверджує, що пустота є базовою і єдиною реальністю людини, так само як і пов'язані з нею переживання тривоги, покинутості і розпачу – є екзистенційною даниною, з якою людині доводиться упокоритися і жити [11]. Свобода полягає лише у виборі засобів і способів заповнення існуючої пустоти, позбавитися її не в силах жодна людина, оскільки пустота – це основа буття.

Американський психолог Г. Олпорт визначив стан пустоти як «екзистенційний вакуум» («внутрішня пустота»). Подальші дослідження цей феномен здобув в роботах Е. Фромма: «Втеча від себе дозволяє уникнути можливості виявити пустоту в собі» [18], пояснюючи це фрустрованою потребою пошуку «сенсу життя». Екзистенційний вакуум розуміється як відчуття внутрішньої пустоти, що формується внаслідок втечи чи відмови від життєвих цілей, унікальних смислів і особистих цінностей. Цей стан В. Франкл характеризував як «переживання безодні» [17]. Показником такого стану є нудьга, апатія, беззмістовність і безглуздість життя, тривога, відчай. В логотерапії цей феномен кваліфікується як чинник, що впливає на формування і розвиток залежностей.

Р. Ассаджолі характеризує кризу, що передує духовному пробудженню, через «відчуття меншовартості і пустоти повсякденного життя» [1, с. 34], за якого «стан тривоги і неспокою стає все більш болісним, а відчуття внутрішньої пустоти – нестерпним» [1, с. 35]. Отже, вчений розглядає пустоту як передумову синтезу психіки на більш високому рівні її розвитку.

Мікроспихоаналіз С. Фанті розглядає пустоту в двох виявах: матеріальну (космічну (фізичну), біологічну) і психічну (ідеальну). Остання зумовлює енергетичний контекст людини, для розуміння якого С. Фанті ввів поняття «нейтральний динамізм пустоти» (НДП) в його зв'язку з «інстинктом спроби» [16, с. 10]. Нормальним вважається стан «що відображає компроміс з пустотою, що відбувається на різних рівнях її психоенергетичної організації» [16, с. 245] Виявами психічної пустоти в психоаналітичній роботі С. Фанті вважав «нав'язливі фрази», мовчання, стан ступору, беззмістовне говоріння, яке покликане заповнити простір тощо. Відповідно різні невротичні стани зумовлюються боротьбою з «гравітаційним притягінням пустоти, на психічному ґрунті» [16, с. 254], а «потяг до смерті – це

схильність до повернення в пустоту» [16, с. 88]. Останнє узгоджується з результатами, отриманими в глибинній психокорекції, які незмінно підтверджують зв'язок «пустоти» з тенденцією до «психологічної смерті».

В системному підході Б. Хеллінгера сутність «пустоти» відображає поняття «перерваного руху любові», що обумовлюється капсулюванням лібідних почуттів одним з членів роду і передається з покоління в покоління [20].

В релігійних течіях кабали й іудаїзму переживання пустоти є передумовою пробудження в людині прагнення до сенсу життя: «пустота – це глибинна сутність дійсності... означає, що всі поняття людського мислення пусті і позбавлені абсолютного змісту. Сама же Дійсність, чи Пустота, не просто стан незаповненості, а єдине джерело всього життя і єдиний зміст всіх її форм» [5, с. 52 – 53].

Пустота представлена в міфах стародавньої Греції про походження світу богів, де хаос розглядався як джерело життя, з якого виник увесь світ. Хаос породив Незбагнену Безодню – Тартар, пустоту, чорну діру. Протягом всієї історії Боги використовували його глибини в якості покарання повалених, оскільки ніхто не зміг вирватися з Безодні *власними силами* [7].

Архетип «пустоти» як один з літературних архетипів є предметом культурологічних і літературознавчих розвідок [2, 22]. Пустота розглядається як основоутворювальний архетип в художніх творах, що описує внутрішній стан людини і опосередковано характеризує суспільство. В романі В. Пелевіна «Чапаєв і Пустота» символічно презентована «пуста» людина і розкривається смисл її існування. У творі В. Сорокіна «Лід» людина рятується втечею від впливу «людей-машин», що її оточують, до самої себе, але виявляється, що їй немає чого прагнути: всередині героя – вакуум, пустота.

Архетип «пустоти» в метафоричній формі в повсякденному житті презентований народними вираженнями і афоризмами, зокрема: «пuste місце», «пустопляс» (нероба), «пусто на душі» (пуста душа), «пусті очі», «пустомол (пустобрех)», «пустоб'яка» (пуста, розбещена людина), «пустий звук», «залишити слід», «переливання з пустого в порожнє», «пуста голова», «пустий сон нехай іде на ліс» (страшний), «такі діти пусті – нічого не бояться» (неслухняні) тощо.

Виклад основного матеріалу. Згідно з нашим припущенням, архетипна сутність пустоти, передає певні смисли в єдності з психічною реальністю в її структурній цілісності, включаючи захисну систему. Дослідження виконане в форматі глибинної психології, яка спирається на психодинамічну парадигму [12 – 15, 23 – 27], що синтезовано виражає «Модель внутрішньої динаміки психіки» [26, с. 203]. Активне соціально-психологічне пізнання (АСПП) виступає основним методом, що асимілює психодинамічну теорію, і включає низку методик (психоаналіз комплексу тематичних малюнків, ліпка, робота з каменями тощо), які об'єктивують приховану (неусвідомлювану) глибинну сутність психіки в процесі діалогічної взаємодії з респондентом. Цілісність психічного узгоджується з суперечливістю його сутності, заданою енергетичною різноспрямованістю сфер свідомого і несвідомого.

Теорія і практика АСПП в останні роки засвідчили перспективи самопрезентації суб'єктом латентного змісту психіки в матеріалізованих формах. Останнє передбачає спонтанність і невимушеність його поведінки в аспекті використання малювання, ліпки, моделювання (емотивно важливих аспектів

психіки) з каменів в поєднанні з ліпкою з тіста. Такий підхід зорієнтований на пізнання енергетичної потентності несвідомого, заблокованої витісненнями і опорами, що створює енергетичну напругу, яка прагне до вияву назовні (в поведінці). Враховуючи підкореність психіки системі психологічних захистів (яка майстерно володіє здатністю камуфлювати прояви смислових параметрів несвідомого), стає зрозумілим, що опредмечені засоби самопрезентації являють собою непряму форму перекодування смислових параметрів ідеальної реальності психічного зі збереженням «інформаційних еквівалентів». Отримуючи в умовах спонтанності і невимушеності поведінки презентанти психічного в його цілісності, перед нами постала проблема його декодування, розпаковування, розгортання смислових інваріантів несвідомого в діагностико-корекційному процесі, що спирається на діалогічну взаємодію з респондентом.

Викладене вище зумовлює припущення: з одного боку, пустота, яку суб'єкт об'єктивує через здатність самопрезентанта за своєю природою бути відчутним, є візуалізованою і відчутною, з іншого – таємничою і семантично імпліцитною. Завданням глибинного психолога полягає в інтеграції підструктур психіки (налагодженні взаємозв'язків між ними), завдяки розкриттю семантики пустоти.

Перевага опредмечених засобів полягає в їх здатності цілісно виражати психіку. Образність цих презентантів дозволяє виявити суперечливу сутність психічного, що за своєю спрямованістю («свідоме – несвідоме») і зумовлює пустоту, що ілюструють малюнки (зокрема, наведені в роботі).

Процес символізації пов'язаний з неусвідомлюваними смислами несвідомого, які проявляються назовні в замаскованому вигляді. В даному ракурсі слухним є твердження А. М. Полякова, який символ визначає як «унікальну пусту форму» [9, с. 40], що наповнюється індивідуально-неповторним змістом за участю архетипу. Символ володіє здатністю цілісно виражати психічне включаючи антиномію суперечливих тенденцій. Глибинному пізнанню властива динаміка розпаковування розгортання смислового навантаження символу. Спрямованість діагностико-корекційного процесу можна умовно охарактеризувати таким чином: від полізначності – до однозначності; від символу – до знаку (очевидного), тобто до визначення першопричини особистісної проблеми суб'єкта. Досвід, що презентується символом, має трансцендентний характер, що вказує на його злиття з архетипом пустоти.

Символізація психіки суб'єкта в його авторських малюнках дозволяє уточнити, що архетипний зміст «пустоти» знаходить вираження в різних темах, що можливі бачити по наведеним нижче малюнкам. В роботі використані малюнки учасників Авторських шкіл з глибинної психокорекції академіка НАПН України Т. С. Яценко [12 – 15; 25; 27].



Рис.1. Розлучення
(пуста́та між
частинами)



Рис. 2. Ідеальна сім'я.
Спри́йняття мого
неіснування (пуста́та)



Рис. 3. Людина, яка
психологічно не існує
(пуста́та в коробці)

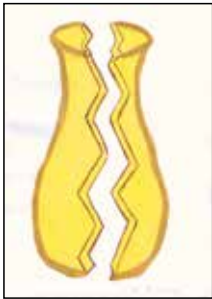


Рис. 4. Я-реальне
(пуста́та між
розколотими
частинами вази)



Рис. 5. Мій
звичайний
емоційний стан
(пуста́та маски)



Рис. 6. Як я бачу
сама себе (пуста́та
ковпака)



Рис. 7. Людина,
яку я не люблю



Рис. 8. Моя
головна проблема в
спілкуванні
(пуста́те місце)

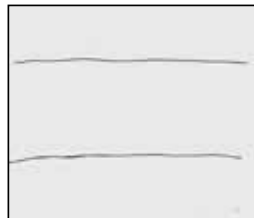


Рис. 9. Те, що
мене засмучує
(пуста́та життя)



Рис. 10. Спри́ймання
близькими і оточуючими
мого неіснування
(пуста́та життя)

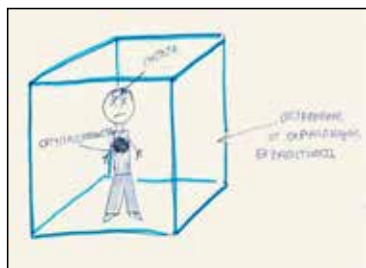


Рис. 11. Людина, яка психологічно не існує (пуста голова)



Рис. 12. Те, що мене турбує (пуста голова)

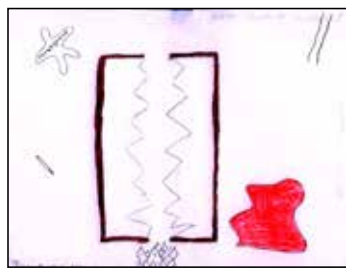


Рис. 13. Драматична подія мого життя (привид – пустота людини)

Авторські малюнки представляють архетипну візуалізацію різноманітних станів суб'єкта через феномен «пустоти». Архетипність подібної (малюнкової) символізації вказує на присутність механізму натяку. Останнє підтверджує гіпотезу про відсутність в свідомості семантичної наповненості пустоти. Для психолога-дослідника «натяк» вказує на тенденцію до психологічної смерті. Конкретизуємо смислове навантаження архетипу «пустоти» ілюстрацій рис. 1 – 13 з врахуванням пояснення авторів малюнків. Рис. 1 відображає відчуття автором себе між двома частинами, що уособлюють протистояння батьків у конфлікті, в пустоті; рис. 2 – втрата віри у можливість ідеалу сім'ї, під впливом батьківської сім'ї, на тенденцію до психологічної смерті вказує приєднання теми «неіснування»; рис. 3 – символ неіснування людини пов'язаний з пустотою, що може виступати натяком на неіснування себе, в контексті батьків чи сиблінга (коробка може бути розглянута як архетип утробы); рис. 4 презентує «Я» автора пустотою між розколотими частинами вази; рис. 5 – наявність кількох масок презентує пустоту, відсутність емоцій, непрочитування емоцій інших людей; рис. 6 – відчуття перебування у вакуумі (під ковпаком, який може розглядатися як архетип утробы), в якому серце не може вижити; рис. 7 – пустота вази символізує нецікаву «пусту» людину, відсутність води у вазі з квітами як натяк на нетривалість відносин; рис. 8 – людина представляє себе лише тінню (пустим місцем) в спілкуванні з навколишніми; рис. 9 – відчуття автором пустоти, самотності, непотрібності, покинутості; рис. 10 – пустота як вияв емоційного відчуження людини – «життя» (яскравість, квіти) є лише там, де є неіснування, там же де життя і близькі люди – лише пустота; рис. 11 – автор вказує, що він не існує – пустота в голові, спустошеність в душі (малюнок свідчить про емоційну залежність від матері (куб – архетип утробы)); рис. 12 відображає пустоту самосприйняття автора; рис. 13 – людина представляє себе привидами, що є натяком на неіснування.

Узагальнений аналіз малюнкового матеріалу вказує на: реальність існування пустоти у відчуттях респондента; її презентацію в матеріалізовано малюнкових формах, кольорі і через співвіднесеність фігур; існування взаємозв'язку пустоти з реальними образами того чи іншого малюнку; архетип пустоти експлікативний і одночасно маскує сутнісні аспекти психічного, які представляють ядро особистісної проблеми. Емпіричні засади дозволяють стверджувати, що архетип пустоти незмінно містить в собі натяк на присутність тенденції до психологічної смерті, що потребує

Wptyw badań naukowych

діагностико-корекційного втручання, з метою реконструювання дисфункціональних підструктур психіки.

Підсумовуючи викладене вище, важливо вказати, що пустота в її архетипному, тобто універсальному і одночасно індивідуалізованому змісті презентує інтимно-важливі смисли психіки людини, що стосуються перехрестя провідних тенденцій: притяжіння і відторгнення, що вказує на едипальну залежність.

Архетип «пустоти» підлягає перекодуванню не лише в малюнку, але і в ліпці самопрезентантів (фото 1 – 4). Модель (фото 1) представляє самопрезентацію протагоністом свого «Я» у вигляді черепу. Далі протагоніст попросив зробити фото його відображення у скляній стільниці, заявивши, що це відображення і є його істинною сутністю. Отже, за твердженням протагоніста – не череп (ліпка) є його презентантом, а пустота під стільницею, що є лише тінню матеріалізованого презентанта.



Фото 1. Презентант «Череп»



Фото 2. Модель «Я тепер»



Фото 3. Презентант «Мое теперішнє і майбутнє»

Модель (фото 3) презентує відмінність самосприйняття протагоністом свого «Я» в теперішньому і в майбутньому, презентовані пустотою між частинами Инь та ян (в теперішньому). Вкажемо на те, що пустота є не лише індикатором психологічного неблагополуччя, в процесі глибинного пізнання виявляється її смисл для психіки респондента. Поряд з цим, важливо відзначити, що процес глибинної корекції ніколи спеціально не спрямований на пізнання пустоти, діагностико-корекційний діалог ведеться з респондентом з метою виявлення глибинних витоків особистісної проблеми, про яку сигналізує пустота.



Фото 4. «Розривання» презентанта в пошуках серця

Архетип пустоти не завжди співвідноситься з візуальною її визначеністю іншими матеріалізованими фігурами. На фото 4 респондент всередину презентанта сховав (зашив) власне серце, що вказує на тенденцію до психологічної смерті, якій незмінно супутня пустота. Зарите серце – це натяк на його відсутність, на психологічну смерть респондента, що підтвердив емпіричний матеріал. Отже, архетип пустоти пов'язаний з механізмом натяку на особистісну проблему суб'єкта, тобто на внутрішню стабілізовану суперечність.

Архетип «пустоти» часто представляється жіночими фалічними символами, що презентують «безжиттєву» (зневоднену) утробу (розбита ваза, пуста коробка, вихор, відображення), що є натяком на едіпальну залежність, витратами якої є блокування і омертвіння почуттів тощо.

Звертає увагу схожість архетипної символіки незалежно від відмінностей засобів візуалізації (малюнок, ліпка, камені тощо). Емпіричний матеріал звернув увагу на взаємозв'язок символів з механізмами символізації, зокрема механізмом натяку. Наприклад, протагоніст, у якого потонув батько, в малюнках зображує кола на воді, які є натяком на відсутність (пустоту) батька. Якщо, у матері померла дитина, то є небезпека, що наступна дитина буде жити в атмосфері *невидимої «присутності»* відсутньої дитини. Умовно це можна назвати «присутня пустота», або інакше кажучи, *«тінь іншого (того, хто пішов) з'їдає радість того, хто живе»*. Згадуючи ситуацію Вінсента Ван Гога, мати якого приводила його на могилу старшого брата і тим самим обумовила його самокаліцтва: через бажання, щоб його теж так сильно любили. При цьому акцент зроблено на пустоту – «відрізання вуха». Таким чином, є всі підстави стверджувати, що пустот не буває, вони наповнені найбільш інтимно значимими смислами, духовна природа яких легко передається співвіднесенням матеріальних засобів (включаючи зображення). В даному контексті наведемо ряд художніх полотен (М. Болівар, Дж. Варена, Я. Йерки, М. Карам, В. Куша, Р. Магрітта, Р. Олбінські, Т. Соломоні, В. Сюдмака, Д. Хо тощо), в яких смислове навантаження найбільш випукло презентоване через «пустоту» (див. рис. 14 – 25).

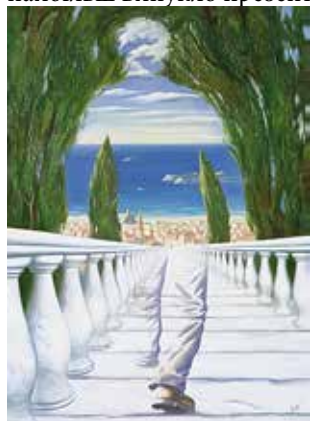


Рис. 14. В. Куш



Рис. 15. Дж. Варрен



Рис. 16. М. Карам



Рис. 17. Я. Йерка



Рис. 18. В. Сюдмак



Рис. 19. Р. Магрітт



Рис. 20. Р. Магрітт



Рис. 18. Р. Олбінські



Рис. 19. Р. Олбінські



Рис. 20. Д. Хо



Рис. 21. Істіан



Рис. 22. С. Покотилів



Рис. 23. Дж. Варрен

Рис. 24. Т. Соломоні

Рис. 25. М. Болівар

Висновки. В статті розкривається архетипна сутність «пустоти», що знаходить вираження в авторських малюнках, мистецьких творах, ліпці й символіці психомалюнків, щ конкретизовано в образах тіні, маски, привида, вакууму, аури, кокона, відображення тощо. Узагальнений аналіз емпіричного матеріалу об'єктивує, що архетип «пустоти» причетний до об'єктивування (експлікації) психічного в матеріально-візуалізовані форми зі збереженням інформаційних еквівалентів, незалежно від засобів перекодування психіки (вербальні чи невербальні). Матеріалізація психічного важлива ще тому, що дозволяє відтінити (виділити) пустоти, що несуть найістотнішу інформацію для глибинного пізнання психіки, своєю «невидимістю» (захисним маскуванням) і найбільш сутнісним (смысловим) утворенням.

Література

1. Ассаджоли Р. Психосинтез / Р. Ассаджоли. – К.: Ваклер, 1997. – 320 с.
2. Барышева С. Г. Экзистенциальная архетипика в художественном пространстве современной русской прозы: автореф. дис. ... канд. филол. наук / С. Г. Барышева. – Магнитогорск, 2006. – 24 с.
3. Большанин А. Пустота и экзистенциальный вакуум: перспективы экзистенциальной терапии // Экзистенциальная традиция: философия, психология, психотерапия. – 2009. – № 14.
4. Ерофеев В. Проза Сартра / В. Ерофеев // В лабиринте проклятых вопросов. Эссе. – М., 1990. – С. 268.
5. Капра Ф. Дао физики – М.: ООО Издательство «София», 2008. – 416 с.
6. *Малый академический словарь.* — М.: Институт русского языка Академии наук СССР. Евгеньева А. П. – 1957 – 1984.
7. Мифологический словарь / Гл. ред. Е. М. Мелетинский. – М., 1990. – С. 317.
8. Новиков И. Д. Черные дыры и Вселенная. — М.: Мол. гвардия, 1985. – 190 с.
9. Поляков А. М. Роль символической функции сознания в становлении субъектности
10. Помыткин Э. 25 жемчужин духовной мудрости / Э. Помыткин. – К. 2010.
11. Сартр Ж.-П. Бытие и ничто: Опыт феноменологической онтологии / Пер. с фр., предисл., примеч. В. И. Колядко. – М.: Республика, 2000. – 638 с.

12. Теория и практика глубинной психокоррекции Авторская школа академика АПН Украины Т. С. Яценко / Под ред. академика Т. С. Яценко. – Донецк: ДИПиП, 2008. – 268 с.
13. Теория и практика глубинной психокоррекции Вторая Авторская школа академика НАПН Украины Т. С. Яценко / Под ред. академика Т. С. Яценко. – К.: ПП “Мастерпринт” 2009. – 221 с.
14. Теория и практика глубинной психокоррекции Третья Авторская школа академика НАПН Украины Т. С. Яценко / Под ред. академика Т. С. Яценко. – Ялта: РИО КГУ, 2010. – 202 с.
15. Теория и практика глубинной психокоррекции: Шестая Авторская школа академика НАПН Украины Т. С. Яценко / Сост.: А. В. Глузман, В. П. Андрущенко (и др.) / Под ред. Т. С. Яценко. – К.: Изд-во НПУ имени М. П. Драгоманова, 2012. – 226 с.
16. Фант С. Микropsихоанализ. – М., 1995. – 352 с.
17. Франкл В. Воля к смыслу/Пер с англ. – М. : Апрель-Пресс, Изд-во эксмо-пресс, 2000. – 368 с.
18. Фромм Э. Бегство от свободы / Э. Фромм. – М. : Прогресс, 1990. – 269 с.
19. Хайдеггер М. Ницше и пустота / Сост. О. В. Селин. — М.: Алгоритм : Эксмо, 2006.
20. Хеллингер Б. Порядки любви: разрешение системно-семейных конфликтов и противоречий» / Перевод с немецкого: Диана Комлач. — М.: Изд-во Института психотерапии, 2007.
21. Черепащук А. М. Поиски черных дыр / Успехи физических наук. – 2003. – Т. 173. – № 4. – С. 345 – 382.
22. Шубина П. В. Пустота как онтологическая и гносеологическая категория: способы говорить об отсутствии в западноевропейской философии: автореф. дис ... канд. филос. наук / П. В. Шубина. – Архангельск, 2005. – 12 с.
23. Яценко Т. С. Архетипная символика и индивидуальная неповторимость ее психологического содержания // Журнал практикующего психолога. – 2012. – Вып. 19. – С. 96 – 114
24. Яценко Т. С. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика: навч. посіб. / Т. С. Яценко. – К. : Вища шк., 2006. – 382 с.
25. Яценко Т.С Проблема глубинного познания психики субъекта в визуализированной самопрезентации / Т. С. Яценко // Психотерапия. – 2012 - № 10 (18) – С. 81 – 91.
26. Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції : навчальний посібник / Т. С. Яценко. – К. : Либідь, 1996. – 264 с.
27. Яценко Т. С., Глузман О. В., Калашник І. В. Глибина психологія: діагностика та корекція тенденції до психологічної смерті: Навч. посіб. – Ялта: РВВ КГУ, 2008.

Герас Т.І.

старший викладач кафедри психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

ДІАГНОСТИКА МЕТАКОГНІТИВНОЇ ЗДАТНОСТІ УЧАСНИКІВ ПРОФЕСІЙНО ЗОРІЄНТОВАНОГО ТРЕНІНГУ

Актуальний етап дослідження ефективності професійно зорієнтованого тренінгу майбутніх інженерів-педагогів [2] присвячений виявленню особливостей динаміки метакогнітивної здатності учасників Т-груп. Під метакогнітивною ми розуміємо здатність особистості усвідомлювати й ефективно застосовувати власні розумові здібності у прийнятті рішень у проблемних ситуаціях для забезпечення виконавського функціонування як уміння успішно підтримувати незалежне, осмислене, самозабезпечене життя. Саме поняття обґрунтоване зарубіжними психологами ще в кінці 1990-их років [3, 219-244.]

Попереднім етапом дослідження була активація власне когнітивних здатностей майбутніх інженерів-педагогів (див. Табл.1.).

Таблиця 1. Результати діагностики мислєдїяльностї учасникїв тренїнгу

Показники мислення поетапно	Завд.1 Макс. / Реальний	Завд.2 Макс. / Реальний	Завд.3 Макс. / Реальний	Завд.4 Макс. / Реальний	Завд.5 Макс. / Реальний	Перший зріз (до тренінгу) Макс. / Реальний / %	Другий зріз (після тренінгу) Макс. / Реальний / %	Різниця зрізів %
Завдання на організацію мисленнєвої діяльності						60/ /	60/ /	
1. Категоризація	12/	5/	3/	6/	-	26/	26/	
2. Складання цілого з частин	5/	3/	-	-	-	8/	8/	
3. Розміщення по порядку	6/	5/	5/	6/	4/	26/	26/	
Високорівневі інтелектуальні процеси						37/ /	37/	
4. Конвергентне мислення	4/	1/	-	-	-	5/	5/	
5. Дивергентне мислення	2/	3/	2/	2/	-	9/	9/	
6. Дедуктивні міркування	1/	4/	-	-	-	5/	5/	

7. Індуктивні міркування	6/	3/	-	-	-	9/	9/	
8. Мультиетапні розмірковування	6/	3/	-	-	-	9/	9/	
Мотивація мислєдїяльностї						3/	3/	
9. Пізнавальний інтерес	1/	-	-	-	-	1/	1/	
10. Соціальний мотив	1/	-	-	-	-	1/	1/	
11. Інша мотивація (напр., матеріальна чи уникнення покарань)	1/	-	-	-	-	1/	1/	
Загальний показник мислєдїяльностї						100/	100/	

Виходячи зі стандартного медичного тесту «Схема дослідження когнітивних функцій» (створеного для хворих, що перенесли черепно-мозкову травму) В.Адамовіч та співавт. [1, с. 450-458.], можемо окреслити діагностичну процедуру дослідження мислення перед і після апробації вправ на активацію когнітивних функцій учасників тренінгу. Пропускаючи тестові завдання на сенсорну диференціацію, сприймання, соціальну орієнтацію, пам'ять, ми використали ту частину «Схеми», що спрямована на діагностику організації (групування та встановлення послідовностей) та високорівневих інтелектуальних процесів [1, с. 452, 456 – 458.].

Завдання на організацію призначені оцінити здатність групувати або розміщувати в певній послідовності дискретні об'єкти або компоненти. До них належать три процеси: категоризація, складання цілого з частин і розміщення по порядку. Завдання з розділу «Високорівневі інтелектуальні процеси (мислення)» призначені для оцінки здатності міркувати, приймати рішення, вирішувати проблеми. Оцінювалися конвергентне мислення, дедуктивні та індуктивні міркування, дивергентне мислення та мультиетапні розмірковування. Під конвергентним мисленням розуміють здатність аналізувати та з'єднувати в єдине ціле розрізнену інформацію з ідентифікацією головної ідеї, головної точки зору або центральної теми, закладеної в цій інформації. Під дивергентним мисленням розуміють здатність генерувати унікальні абстрактні концепції або гіпотези, ґрунтуючись на стандартних концепціях або ідеях. У «дедуктивних міркуваннях» ідеться про здатність зробити висновок щодо конкретної ситуації, крок за кроком аналізуючи наявні передумови або ґрунтуючись на загальних принципах. Індуктивні міркування – це здатність прийти до висновку, виходячи з передумов, які часто, але не завжди, відповідають стандартним висновкам. У повсякденному житті для вирішення проблеми чи розв'язання поставленого завдання особистості доводиться послуговуватися

не одним мисленнєвим (чи формально-логічним) прийомом, а багатоступінчастим міркуванням.

Для посилення ефективності професійно зорієнтованого тренінгу майбутніх інженерів-педагогів за рахунок актуалізації інтелектуального потенціалу учасників груп ми уклали відповідні набори завдань для активації мислення, використовуючи матеріали когнітивної реабілітації [1, с.462, 468 – 472.]. Перша група вправ – на тренування конвергентного (аналітичного) мислення, з метою не тільки навчити учасників тренінгу самим виділяти і формулювати головну ідею, центральну тему розмови, статті або іншого інформаційного повідомлення, але й спонукати їх до створення розвивальних завдань на конвергентне мислення для себе та для своїх майбутніх партнерів-учасників інженерно-педагогічного процесу. Ми виходили з гештальт-закономірності, що необхідно розрізняти релевантну (що стосується справи) та іррелевантну (тобто другорядну, що має характер «тла») інформацію. Наступною групою завдань є тренінг дивергентного мислення, адже відсутність навичок цього мислення та здібності мислити абстрактно призводить до вельми вузького трактування тих чи інших ситуацій і, відповідно, до обмеження в прийнятті рішень. Важливим компонентом тренінгу є тренування дедуктивних міркувань, оскільки вони є невіддільною частиною прийняття рішень, оскільки саме на них ґрунтується формування висновків, що стосуються конкретної ситуації. Вправи на індуктивні міркування тренують здатність формулювати концептуальні висновки, виходячи з можливих передумов, що є дуже важливою при плануванні дій і прийнятті рішень, у тому числі професійних.

Усі вказані етапи тренінгу мислительних процесів мають на меті підготувати особистість до найскладнішого процесу – здатності самостійно приймати рішення та раціонально, а не імпульсивно, розв'язувати суперечності життя. Ефективне вирішення проблем залежить від того, чи особистість здатна усвідомлювати й ефективно застосовувати власні розумові ресурси у прийнятті рішень. Лише метакогнітивна здатність може забезпечити майбутньому фахівцеві виконавське функціонування – вміння успішно підтримувати незалежне, осмислене, самозабезпечене життя у всіх його проявах і сферах (в т.ч. – професійній).

Метакогнітивна здатність особистості пов'язана з рефлексією як спроможністю контролювати власну інтелектуальну діяльність. Оскільки вирішення будь-яких життєвих проблем передбачає певну психологічну організацію мислєдіяльності, то її алгоритм (етапи прийняття рішення) та особливі характеристики (означення проблеми, аналіз даних, генерування ідей, вольова регуляція власної імпульсивності, самомотивування) можна вибрати як критерії та показники метакогнітивної здатності. (див. Табл.2).

Таблиця 2. Результати діагностики метакогнітивної здатності учасників тренінгу

Показники метакогнітивної здатності на етапах прийняття рішення	1. Усвідомлення проблеми		2. Збір інформації про цю проблему		3. Пропозиції декількох альтернативних варіантів її вирішення		4. Обговорення цих варіантів вирішення		5. Вибір оптимального варіанту		Показник динаміки		
	До тренінгу	Після тренінгу	До тренінгу	Після тренінгу	До тренінгу	Після тренінгу	До тренінгу	Після тренінгу	До тренінгу	Після тренінгу	До тренінгу	Після тренінгу	
1. Правильне позначення проблеми	0	1	-	-	-	-	-	-	-	-	0	1	+1
2. Повний аналіз проблеми	1	2	1	2	-	-	-	-	-	-	2	4	+2
3. Здатність запропонувати альтернативні рішення	-	-	-	-	1	2	1	2	-	-	2	4	+2
4. Протиставлення обдумування імпульсивному прийняттю рішення	-	-	0	1	0	1	0	1	0	1	0	4	+4
5. Підтримування власної ініціативи у вирішенні будь-яких життєвих проблем	0	1	0	2	0	1	0	1	1	2	1	7	+6
Загальний показник метакогнітивної здатності	1	4	1	5	1	4	1	4	1	3	5	20	+15

Критерії оцінки: 0 – не проявляється параметр метакогнітивної здатності; 1 – ситуативно і частково проявляється параметр; 2 – постійно і повністю проявляється параметр метакогнітивної здатності.

Важливим чинником розвитку метакогнітивної здатності учасників тренінгу є ефективна організація їхньої інтелектуальної роботи над собою. Умовами успішної організації мислєдїяльностї є: адекватне конструювання навколишньої обстановки до відповідного завдання; виділення предмету пізнання (проблеми, яку потрібно вирішити в цьому завданні); самонагляд (самомоніторинг учасників); повторення; зворотний зв'язок (міра зовнішнього контролю тренера залежить від когнітивно-регулятивних умінь учасників); система самопідказок (таймер, нагадування тощо).

Реконструювання навколишньої обстановки – це створення навколо себе оточення, де б було менше відволікальних чинників: приглушені неяскраві кольори меблів і стін, розсіяне світло, звукоізоляція, невелика кількість меблів, мало робочих предметів на столі під час занять тощо, адже в шумних умовах, в оточенні яскравих предметів, при прямому освітленні зосередитися на виконанні завдань значно складніше.

Виділення потрібного об'єкта передбачає застосування уваги до потрібного об'єкта шляхом виділення його кольором, формою, розміром тощо – тобто об'єкти повинні кидатися в очі, не даючи забути про себе. Наприклад, у плані заняття якийсь рядок, що сповіщає про особливість важливого завдання, може бути виділений більшим шрифтом, написаним червоним кольором або виділений кольоровим маркером. Це саме стосується роботи з важливим матеріалом на занятті (важливо акцентувати на зв'язку всіх інших вправ і завдань із зазначеним головним завданням). Окрім того, всі матеріали з попереднього завдання, якщо вони не використовуються в наступному, повинні бути сховані (прибрані килимки, сховані матеріали – глина, пластилін, папір тощо; підсумки закриті чистим ватманом, якщо це намальована схема; перевернута дошка, якщо написане на ній буде використане в наступних завданнях, але не застосовується на цьому етапі тренінгового заняття).

Самомоніторинг: самостійно контролювати виконання тих чи інших дій учасників тренінгу можна навчити шляхом самостійного проставлення відзначень про їх завершення в розкладі заняття або щоденнику тренінгу. Близький за змістом і прийом «Думай уголос», коли учасникові тренінгу радять уголос проговорювати ті кроки, які він повинен здійснити, щоби виконати завдання. Наприклад, рекомендують кожного разу в процесі індивідуального виконання вправи в «круглому акваріумі» (психодраматична техніка, коли учасники спостерігають за діями протагоніста, але не можуть втручатися) ставити собі вголос чотири питання і відповідати на них самому собі: «Що я повинен зараз зробити?», «Як я це буду робити?», «Чи використовую я той план дій, який повинен використовувати?», «Як я виконав завдання?». Проговорювання цього алгоритму міркувань корисне не лише протагоністові, але й усім учасникам, які повторюють ці етапи мислєдїяльностї і для себе.

Повторення: членам групи рекомендується по декілька разів повторювати ті дії, які потрібні кожному учаснику для виконання навчально-розвивальних завдань, щоби навчитися їх виконувати автоматично, швидко і без помилок. Число повторень може бути різним: одному достатньо повторювати потрібну дію два-три рази на заняття, іншому – 10 – 15 разів на день (в середньому для групи – 7 ± 2 рази).

За аналогією до біхевіористського прийому систематичної десенсибілізації, кожне наступне повторення має бути більш спрощене й узагальнене, порівняно з попереднім (воно може спочатку пропускати детальний опис ситуації проговорюваної дії, потім – опис самої дії, потім – залишати лише нагадування про сам факт діяння).

Зворотний зв'язок: тренер, проводячи заняття, відзначає кожне з досягнень учасника групи, фіксує його увагу на кількісному боці завдання та заохочує його. Наприклад, кожного разу після виконання тренінгового завдання варто похвалити протагоніста, повідомляючи йому про час виконання завдання і про кількість правильних елементів. Водночас йому повідомляється про те, що наступного разу завдання буде ускладнене (наприклад, відпрацьовуваний компонент професійно-педагогічної дії може доповнюватися новими обставинами чи етапами ситуації).

Сигнали-підказки (наприклад, дзвінки таймера) допомагають згадати про необхідність продовжити виконання завдання та знову зосередитися на особистісно-професійній роботі над собою. Попередньо членам групи пояснюється зміст конкретного нагадування (що, коли, з ким і де треба зробити?) та спільно з усіма учасниками узагальнюється сенс сигналу-нагадування. Користування таймером на тренінгових заняттях екстраполює в повсякденне вміння пильнувати за власним часом.

Отже, нами описано умови ефективної організації мислєдїяльностї членів Т-групи на заняттях професійно зорїєнтованого тренінгу, які (через аналіз результатів діагностики метакогнітивної здатності учасників як компонент експериментального дослідження) продемонстрували позитивний вплив на становлення особистісно-професійної самоконгруентності майбутніх інженерів-педагогів.

Список використаних джерел

1. Белова А.Н. Нейрореабилитация: руководство для врачей. – 2-е изд., перераб.и доп. – М.: Антидор, 2002. – 736с.
2. Гера Т.И. Психологическое сопровождение личностного и профессионального развития будущих инженеров-педагогов [Текст] / Татьяна Игоревна Гера // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения: сборник материалов XVIII Международной научно-практической конференции /Под общ.ред. С.С.Чернова. – Новосибирск: Издательство НГТУ, 2011. – 510с. – С.50-55.
3. Zec R., Parks R., Gambach J., Vicari S. The executive board system. An innovative approach to cognitive-behavioral rehabilitation in patients with traumatic brain injury / In: Long C., Ross L. (eds.). Handbook of head trauma. Acute to recovery. – New-York&London: Plenum Press, 1992. – P. 219-244.

Гретченко С.М.

студентка спеціальності «Психологія»

Львівського національного університету імені Івана Франка

КОНЦЕПЦІЯ ТРЕНІНГОВОЇ ПРОГРАМИ РОЗВИТКУ ЕФЕКТИВНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

На основі проведеного соціологічного дослідження серед батьків молодших школярів, теоретичного аналізу освітньої системи як осередку пізнавального й емоційно-вольового розвитку молодших школярів можемо констатувати доцільність впровадження тренінгової програми розвитку ефективного мислення для дітей 6 – 10 років.

Чому актуально впроваджувати програму розвитку ефективного мислення молодших школярів? По-перше, вона є системним способом впливу на якісний розвиток інтелекту особистості та її пізнавальних потенцій, а не методом кількісного (фактажно-інформаційного) збагачення, яке забезпечується навчальним процесом. Тому програма розвитку ефективного мислення є психологічним супроводом пізнавальної діяльності молодших школярів, спрямованим на оптимізацію мисленнєвої обробки інформації та вироблення інтересу до пізнання нового. По-друге, програма відповідає засадам системно-цілісного підходу до тренування загальних мисленнєвих здібностей дитини ще з дошкільного віку. Вагомим чинником досягнення успіху сучасної особистості є універсальність, або всезастосовність, її мислення, під якою, перш за все, ми розуміємо можливість використовувати свій концептуально-логіко-творчий спосіб мислення в будь-якому виді діяльності (незалежно від фахової спрямованості). По-третє, ефективність як властивість мислення, яка відповідає за досягнення вагомого результату, закладається в дитинстві як динамічний стереотип («звичка» при аналізі, творчому синтезі, асоціюванні чи інших мисленнєвих операціях ефективно проходить певні фази), як рефлекс на будь-яку проблемну ситуацію продукувати якісно цінний результат. Тому особливо важливо саме у зрілому дитинстві, коли провідною є навчальна діяльність, не просто дати можливість дитині навчитися вчитися, але й навчитися ефективно мислити, виробивши звичку поєднувати логіку і творчість в одному мисленнєвому акту.

Робота психолога щодо розвитку ефективного мислення молодших школярів полягає у тренуванні способу міркування за допомогою: а) удосконалення основних факторів продуктивності мисленнєвої діяльності (рівень абстрагування, ступінь креативності, системна згорнутість мисленнєвих операцій, деталізаційна ґрунтовність продуктів мислення, гнучкість оцінки та розв'язання проблемних ситуацій); б) індивідуального компенсаційно-гармонізуючого впливу на природні особливості когнітивної сфери дитини (якщо від природи у дитини домінує дивергентне мислення, то, окрім нього, їй варто розвивати конвергентне); в) мотивування, опосередкованого зміною самооцінки дитини, а саме збільшенням адекватності та підвищенням рівня самооцінки за допомогою усвідомлення дитини себе як особи, яка потенційно може розв'язати складне завдання, придумати цікаву

ідею.

За рівнем стандартизації тренінгова програма – вільна, тобто у ній передбачені ключові етапи, визначені їхні цілі, але набір вправ на кожне заняття є досить гнучким.

Тренінгова програма розвитку ефективного мислення орієнована на оптимізацію навчального процесу в початковій школі, а саме:

- на підвищення пізнавальної активності дітей (мотивація до пізнання, інтерес, віра у свої інтелектуальні можливості, бажання вчитися),
- на збільшення користі від засвоєного матеріалу через творчо-логічний спосіб його опрацювання (ефективне мислення).

Цільова група – дівчатка та хлопчики молодшого шкільного віку (від 6 до 10 років).

Мета програми – навчально-розвивальна, яка полягає у виробленні вмій і навичок ефективного мислення шляхом роботи над трьома аспектами пізнавальної сфери молодших школярів: розвиток логіки; творчого мислення; мотивації до пізнання (інтерес).

Очікувані результати реалізації тренінгової програми:

- ✓ вміння бачити проблемні ситуації та продуктивно їх вирішувати,
- ✓ вміння творчо підходити до завдань і знаходити нові нетипові способи їх розв'язання,
- ✓ навички аналітичного і логічного мислення,
- ✓ здатність отримувати задоволення від інтелектуальної діяльності,
- ✓ трактування пізнання як перманентного нормального процесу своєї життєдіяльності,
- ✓ інтерес та не упередження до пізнання нового,
- ✓ віра у свої інтелектуальні можливості та мисленнєвий потенціал як неповторний (індивідуальний) ефективний «ключик» досягнення цілей,
- ✓ формування позитивної орієнтації на самостійне досягнення життєвого успіху,
- ✓ вміння ефективно співпрацювати зі своїми ровесниками, здатність до самоорганізації мисленнєвих ролей (за Де Боно) як прототипу майбутньої діяльності у проектній групі, вміння толерувати і критично оцінювати свої та чужі ідеї

Кількість часу, необхідного для реалізації програми – 3 місяці (25-30 занять із частотою двічі на тиждень).

Форми і методи роботи у тренінговій групі: ігрові вправи з допоміжними предметами (палички, папір), рухливі вправи на синхронізацію півкуль, творчі завдання з картинками, числами, логічні головоломки, цікаві загадки, кейсові завдання, командні ігри, елементи музикотерапії, арт-терапії, рольові ігри з капелюхами, мозковий штурм, асоціативні методики, вправи на конвергенцію і дивергенцію мислення тощо.

Діагностичний і контрольний блок програми включає такі етапи.

1. Діагностика «мисленнєвого віку» дитини за допомогою методики Гільбуга Ю.З. з метою розподілу дітей по групах для проведення тренінгів.
2. Визначення рівня розвитку наочно-дійового, образного та вербального типів мислення.

Наочно-образне мислення діагностується за методикою «Матриця Равена». Під наочно-образним мисленням розуміється таке, яке пов'язане з оперуванням різними образами та наочними уявленнями при вирішенні завдань. Дитині пропонується серія з десяти завдань-матриць, які поступово ускладнюються: на пошук закономірностей у розташуванні деталей на матриці і підбір одного з восьми даних нижче малюнків як відсутньої вставки до цієї матриці, що відповідає її малюнку. Вивчивши структуру великої матриці, дитина повинна вказати ту з деталей, яка найкраще підходить до цієї матриці, тобто відповідає її малюнку або логіці розташування його деталей по вертикалі і по горизонталі. На виконання всіх десяти завдань дитині дається 10 хвилин. Кожна правильно розв'язана матриця оцінюється в 1 бал.

Для оцінки словесно-логічного мислення використовується методика «Виключення слів», що дозволяє оцінити здібності дитини до узагальнення та виділення істотних ознак.

3. Діагностику здібностей до аналітичності (логічного аналізу) можна здійснити за допомогою тесту на встановлення закономірностей. Дано ряд однорідних фігур, у якому чотири фігури розміщені за певним принципом. Цей принцип потрібно розпізнати шляхом логічного аналізу, тоді буде можливим продовження цього ряду (що і є завданням дитини) через вибір п'ятої фігури із запропонованих варіантів.

4. Діагностика здібностей до продуктивного мислення – четвертий етап цього блоку програми. Конвергентне мислення можна оцінити за допомогою логічних головоломок, які мають єдиний варіант відповіді, до якого дитина приходить шляхом мисленневих операцій. Дивергентне мислення визначається за допомогою творчих головоломок, спрямованих на пошук можливої варіативності розгадок, на винайдення якомога оригінальніших версій відповіді.

Результати первинної діагностики будуть порівнюватися з даними повторної (для перевірки ефективності тренінгових занять) у формі індивідуальних «мисленневих діаграм», спроектованих за принципом «рози вітрів». Кожен з векторів діаграми є шкалою розвитку/вираження певного типу мислення дитини. Наближення до лінії кола у показниках цих типів буде свідчити про універсальність мислення, яка забезпечує когнітивну ефективність і успішність у різних сферах діяльності.



Юзьв'як Г.С.

викладач кафедри психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У процесі реформування системи вищої освіти, що відбувається у нашій країні, необхідно переорієнтувати навчально-виховний процес на розвиток особистості студента. У цьому контексті у вищих навчальних закладах необхідно створити атмосферу для становлення майбутнього фахівця, який повинен опанувати під час навчання належним рівнем ціннісно-сміслової компетентності. Організація освітнього простору на основі Болонської декларації орієнтована на підготовку кадрів нового покоління, що передбачає, насамперед, ґрунтовне вдосконалення їх як компетентних фахівців під час навчання у виші.

Навчаючись, студент повинен отримати не просто суму знань, умінь і навичок, а у нього повинна сформуватись компетентність, яка базується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, набутих завдяки навчанню. Як зазначає А. Хуторський [8], посилення уваги до поняття формування компетентності обумовлено рекомендаціями Ради Європи, що стосуються оновлення освіти та її наближення до замовлення соціуму.

За останні роки суттєво підвищився інтерес учених до даної проблематики. Різні аспекти формування компетентності у майбутніх фахівців вивчали О. Локшина, А. Маркова, О. Овчарук, О. Онищук, О. Пометун, О. Савченко, Л. Сохань, Ю. Татур та інші.

Спроби вирішення даної проблеми були зроблені також і сучасними дослідниками. Так, вплив ціннісних орієнтацій на формування професіоналізму майбутнього вчителя вивчали Т. Ю.Осипова, М. Г. Чобітько, Л. О. Савченко, А. О. Деркач ; значення ціннісного ставлення у професійному розвитку студента досліджували О. М. Шиян , С. В. Пазухіна, К. В. Курко, І. Д. Бех; формування ціннісно-мотиваційної домінанти як основи особистості майбутнього професіонала розглядав Г. О. Балл.

Дослідження К. Абульханової-Славської, Л. Орбан-Лембрик, В. Шадрікова, М. Дьяченка, Л. Кандибовича, Н. Кузьміної та інших дозволяють стверджувати, що

ціннісно-сміслова компетентність майбутніх педагогів є основною складовою їхньої готовності до професійної діяльності, єдністю теоретичної й практичної готовності до неї і дають можливість виокремити в структурі ціннісно-смісловій компетентності такі компоненти, як: особистісний, змістовний, поведінковий та оцінний.

Що стосується першої – особистісної – складової, слід зазначити, що спрямованість особистості обумовлює її мотиви, цілі, смисли, ідеали. Спрямованість особистості визначає систему базового ставлення людини до світу й самої себе, змістову єдність її поведінки й діяльності, забезпечує стійкість особистості, допомагає протистояти небажаним впливам, є основою саморозвитку і професіоналізму, відліком для моральної оцінки як своїх цілей та поведінки, так і учнів [7, с.70-74].

Педагогічна спрямованість – це мотивація до професії вчителя, те головне, в чому виявляється сутність педагога. Спрямованість особистості вчителя проявляється у всій його професійній життєдіяльності і в окремих педагогічних ситуаціях, визначає його сприйняття й логіку поведінки. Педагогічна спрямованість визначає сутність педагогічної діяльності і спілкування вчителя: заради чого він працює, які ставить завдання та цілі перед собою, які вибирає способи і засоби досягнення цілей і вирішення завдань. У цьому контексті важливо визначити, які мотиви повинні бути у педагога, які цілі може ставити перед собою вчитель і які цінності він повинен відстоювати.

На думку О. Мілеєва, зміст процесу формування ціннісної спрямованості майбутнього педагога потрібно розглядати в особливому методологічному ракурсі – крізь призму категорій «мораль» і «моральність» [4, с. 11]. До змісту ціннісної спрямованості вчителя О. Мілеєв зараховує такі цінності життєдіяльності, як: самореалізація, воля, інтерес, взаєморозуміння, співробітництво, сприяння, самостійність, а також цінності-чесноти, зокрема: милосердя, справедливість, визнання домінантності іншої людини, терпимість, емпатія. Саме ці цінності, на думку О. Мілеєва, повинні освячувати моральний і ціннісний вибір учителя та цьому він повинен вчити учнів. Загалом дослідник веде мову про сконцентрованість особистості вчителя на учневі [4, с. 57].

І.Бех у цьому контексті головною для педагога називає цінність служіння. На думку вченого, саме цінність служіння відповідає сутнісній природі вчителя. Цінність служіння означає, що основним життєвим ставленням виявляється любов до дітей [1, с. 38]. Безкорислива і дійова любов людини до людини означає, що кожному людину інша розглядає не як засіб, а як мету. Адже, дослідник стверджує, що любов і є тою вихідною цінністю для внутрішньої основи морально-відповідального життя людини [1,с.28–29].

Отже, особистісний компонент ціннісно-смісловій компетентності майбутніх педагогів – це насамперед спрямованість особистості, сконцентрованість на іншому, на дітях, коли на першому місці – цінність людського духу й цінність життя взагалі, утвердження людини як найвищої цінності, навколо якої ґрунтуються всі інші пріоритети.

Ще однією важливою складовою ціннісно-смісловій компетентності слід назвати змістовний компонент, що передбачає понятійне уявлення майбутніх педагогів про неї як про важливу, значиму сторону професійної діяльності та

людського життя. Щодо цього, вчені (І. Бех, А. Кир'якова, О. Леонтьєв, А. Маркова, В. Серіков та ін.) довели, що цінністю й смыслом для особистості може бути тільки те, про що є змістовне уявлення. Саме сукупність знань, що їх здобувають студенти в процесі навчальної діяльності, створює міцну основу для розвитку їхніх цінностей. Пізнавальний момент у цінності досить суттєвий. Людина здійснює оцінку тих чи інших ідей, явищ і процесів на основі результатів пізнання. При цьому, як зазначають В. Бездухов і А. Воронцов, отримана інформація відображає вже не самі явища, не істину, а їх значення для людини. Саме тому для формування ціннісно-сміслової компетентності майбутніх педагогів важливо створювати умови для пізнання студентами широкого спектру цінностей, у тому числі й при вивченні гуманітарних дисциплін. Змістом цього компонента ціннісно-сміслової компетентності є знання про цінності професійної діяльності вчителя, уявлення про вимоги до його особистості, розуміння значимості педагогічних цінностей для професійного становлення та подальшої професійної діяльності. Цей компонент охоплює також оцінку цінностей професійної діяльності з позиції значимості в професійному самовизначенні особистості.

Отже, до змістовної складової ціннісно-сміслової компетентності майбутніх педагогів слід зарахувати їхні понятійні уявлення про неї як про важливу, значиму сторону професійної діяльності та людського життя, розуміння цих цінностей. Окрім цього, слід зазначити, що вести мову про ціннісно-сміслову компетентність майбутнього педагога тільки за сформованістю в студента змістовного уявлення про цінності й смисли професійної діяльності не можна, тому що молода людина, маючи інформацію про цінності професійної діяльності, може й не керуватися ними у своїй поведінці.

З огляду на це, третім компонентом ціннісно-сміслової компетентності майбутнього педагога, ми виділили поведінковий компонент, що передбачає набір відповідних в аксіологічному аспекті вмінь та навичок, необхідних для професійної діяльності. В аспекті формування ціннісно-сміслової компетентності майбутніх учителів необхідно звернути увагу, насамперед, на перцептивні (від лат. *perceptio* – сприймання, пізнання) [7, с. 70-74] вмінь. Ця група вмінь є найважливішою, тому що свідчить про орієнтацію вчителя на особистісний розвиток учнів. Ці вміння визначають можливість проникнення педагога в індивідуальність учня й розуміння його.

Важливою складовою поведінкового компонента ціннісно-сміслової компетентності майбутніх учителів слід назвати й емпатичні вміння. Емпатія (від англ. *empathy* – співпереживання) – це особливий спосіб розуміння іншої людини, коли домінує емоційне сприйняття її внутрішнього світу. Емпатію трактують як здатність людини перенестися у суб'єктивний світ іншої особистості, сприйняти цей світ і пережити так, як вона сприймає та переживає його [5, с. 336]. Формами емпатії є співпереживання та співчуття. Психологи пояснюють емпатичне розуміння як уміння ввійти в середину особистісного світу смислів іншої людини і побачити правильність свого розуміння [5, с. 338]. Як правило, чим вища здатність педагога до співчуття, жалю, співпереживання, нарешті, до співтворчості, тим вищі його професійно-творчі результати.

І. Бех зазначає, що шлях любові вчителя до учнів пролягає через його

справедливість до них. Справедливе ставлення педагога, даючи можливість ближче, глибоше зазирнути в душу дитини, породжує й почуття любові до неї. Там, де наявні лише формальні стосунки, любові між вчителем і учнем бути не може. Справедливість, робить висновок вчений, є обов'язковим і необхідним компонентом людських стосунків [1, с. 68].

Отже, поведінковий компонент ціннісно-сміслової компетентності майбутнього педагога включає вміння вчителя налагоджувати взаємодію з учнями на основі таких професійних цінностей, як розуміння учнів, визнання та прийняття їхньої особистості, справедливість та віра в їхні можливості.

Останньою складовою ціннісно-сміслової компетентності майбутнього педагога є оцінний компонент. Правомірність виділення цього компонента в структурі ціннісно-сміслової компетентності майбутніх вчителів обумовлена тим, що цінності й зміст є найбільш гнучкою формою регуляції поведінки та діяльності людини і ґрунтуються, насамперед, на оцінці, саморегуляції й самоорганізації шляхом вільного вибору цінностей та тісно пов'язані з рефлексією.

На думку І. Беха, рефлексія є основним механізмом забезпечення психологічної стійкості педагога. Вона видозмінює всю шкалу цінностей особистості й створює систему нових життєвих орієнтирів у критичній для неї ситуації. Рефлексія, сприяючи свідомому вибору оптимального варіанта поведінки в ситуації психологічного бар'єра, стимулює осмислення та усвідомлення проблемної ситуації, визначає особистісний смисл тієї чи іншої події [1, с. 89]. Все це свідчить про те, що педагогу має бути властива розвинена рефлексія, зокрема такі рефлексивні дії: постановка питання самому собі; утвердження, наприклад, упевненості у правильності своїх уявлень про школярів і методи роботи з ними; висунення гіпотез про приховані цілі й мотиви поведінки учнів; аналіз результатів виховних впливів; виявлення причинно-наслідкових зв'язків у поведінці дітей; настанова на пізнання вихованця; сумнів та ін. [1, с. 87].

Визначення рівня сформованості ціннісно-сміслової компетентності у студентів вищих педагогічних навчальних закладів стало одним із завдань констатуючого експерименту, що проводився нами на базі Дрогобицького державного педагогічного університету ім. І. Франка інституту фізики, математики та інформатики. У ході дослідження майбутнім педагогам було запропоновано різноманітні методики, спрямовані на виявлення стану розвиненості кожної із складових вище згадуваної компетентності. Відповідно до ступеня розвиненості кожної складової нами було визначено три рівні сформованості ціннісно-сміслової компетентності: високий, середній та низький. За результатами експерименту можна стверджувати про те, що загальний стан сформованості ціннісно-сміслової компетентності в структурі особистості майбутнього педагога знаходиться переважно на середньому та низькому рівнях і лише у незначній частині майбутніх педагогів на високому рівні, що відображено в таб. 1.

Таблиця 1. Загальний стан сформованості ціннісно-сміслової компетентності майбутніх педагогів

Рівні	%
Високий	11%

Середній	53%
Низький	36%

Високий рівень властивий студентам, які мають глибоку потребу в особистісному самовдосконаленні, зумовлену відповідним ступенем сформованості всіх складових. Такі студенти відзначаються ерудованістю у системі фахових знань, зокрема, з питань теорії та практики особистісного самовдосконалення, критичністю та глибиною самоусвідомлення образу «Я», адекватністю самооцінки, позитивним ставленням до особистісного зростання, рефлексивністю мислення, закріпленістю цінностей розвитку на особистісному рівні, розвиненістю мотивації особистісного самовдосконалення та сформованістю життєвої спрямованості на активний саморозвиток та самореалізацію. Такий рівень розвитку ціннісно-сислової компетентності є цілком достатнім для здійснення особистісного самовдосконалення. Середній рівень простежується у майбутніх педагогів, які відзначаються нестійким прагненням до особистісного самовдосконалення, що базується на недостатньо глибоких фахових знаннях взагалі та у сфері саморозвитку зокрема, на внутрішній неузгодженості між Я-реальним та Я-ідеальним, відсутності стійких цільових установок щодо особистісного зростання, схильності до зміни власних переконань та принципів, домінуванні зовнішньої позитивної мотивації над внутрішньою, недостатній розвиненості педагогічних умінь, ситуативному прояві самоосвітньої та самовиховної активності та залежності від зовнішнього керівництва у здійсненні саморозвитку. Такий рівень лише частково забезпечує ефективність особистісного самовдосконалення. Низький рівень притаманний студентам, які не виявляють потреби в особистісному самовдосконаленні, що зумовлено їх необізнаністю у психолого-педагогічних питаннях, відсутністю пізнавальної та самопізнавальної активності, низькою самооцінкою, несформованістю «Я-концепції», домінуванням мотивації уникнення невдач над мотивацією прагнення до успіху, пріоритетом матеріальних цінностей над духовними, невизначеністю життєвих цілей на майбутнє, нерозвиненістю волевих якостей, відсутністю самопізнавальних, самотворчих, самоорганізаційних умінь та практичних навичок у сфері особистісного самовдосконалення. Цей рівень є недостатнім для реалізації функцій особистісного самовдосконалення.

Отже, дані результати свідчать про те, що загальний стан сформованості ціннісно-сислової компетентності майбутніх педагогів вищих навчальних закладів не забезпечують виникнення у них потреби в особистісному самовдосконаленні. Такий результат зумовлює необхідність переорієнтації навчально-виховного процесу на засадах особистісно-орієнтованого підходу, який передбачає: збагачення духовного світу студента, вироблення емоційно-ціннісного ставлення до засвоєної інформації, формування адекватного бачення власної особистості у взаємозалежності з іншими людьми. Провідними напрямками реалізації даної стратегії мають стати: інтегрованість навчання та виховання з концентрацією на морально-духовну площину особистості студента, сприяння розвитку його суб'єктності та креативності, створення позитивного мікроклімату під час навчально-виховного процесу, орієнтація студентів на самостійність та активність у вирішенні педагогічних проблем, забезпечення умов для максимального застосування на

практиці професійних умінь і навичок студентів. Тому пріоритетні сфери коректив у професійній підготовці майбутніх педагогів полягають, на нашу думку, у збагаченні психолого-педагогічних знань студентів з питань особистісного самовдосконалення, створенні умов для їхнього застосування, розвитку педагогічної самосвідомості та мислення, зокрема формуванні позитивної Я-концепції, цілісної системи ціннісних орієнтацій з пріоритетом гуманістичних цінностей, сприянні утворенню цільових установок на особистісне зростання, підсиленні значущості внутрішньої мотивації саморозвитку та формуванні й застосуванні практичних умінь і навичок у сфері особистісного самовдосконалення.

Підсумовуючи вище сказане, слід наголосити, що перспективами подальших розвідок у даному напрямі можуть стати визначення педагогічних умов підвищення рівня сформованості ціннісно-сислової компетентності в структурі особистості майбутніх педагогів вищих педагогічних навчальних закладів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Виховання особистості. У 2 кн. / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 1. : Особистісно орієнтований підхід; теоретико-технологічні засади. – 280 с.
2. Копець Л. В. Психологія особистості : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл]. – 2-ге вид. – К. : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2008. – 458 с.
3. Курко К. В. Технологія формування емоційно-ціннісного відношення педагога / К. В. Курко // зб. наук. праць Харківського нац. пед. університету ім. Г. С. Сковороди / за заг. ред. акад. І. Ф. Прокопенка, чл.-кор. В. І. Лозової. – Харків : Харківський нац. пед. університет ім. Г. С. Сковороди, 2003. – 160 с. – С. 39 – 48. – (Серія «Педагогіка та психологія»; вип. 24).
4. Милеев А. В. Формирование ценностной направленности студента-будущего учителя в процессе обучения в педагогическом университете : дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / А. В. Милеев. – Самара, 2009. – 217 с.
5. Психологічна енциклопедія / [авт.-упоряд. О. М. Степанов]. – К: Академвидав, 2006. – 424с.
6. Тер-Матіосова Л. С. Педагогические особенности преодоления ценностно-смысловых барьеров будущими педагогами : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л. С. Тер-Матіосова. – Ростов-на-Дону, 2011. – 151 с.
7. Чобітько М. Особистісні компоненти у професійному становленні майбутнього вчителя / Микола Чобітько // Освіта і управління. – 2007. – Т.10. – № 1. – Науково-практичний журнал. – С. 70 – 74.
8. Хуторської А. Ключові освітні компетентності [Електронний ресурс] / А. Хуторської. – Режим доступу : <http://osvita.ua/school/theory/2340/>.

Мельничук І.Я.

канд. психол. н., доцент кафедри практичної психології
КДПУ імені В.Винниченка

Близнюкова О.М.

викладач кафедри практичної психології
КДПУ імені В.Винниченка
м. Кіровоград, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ ПСИХОТЕРАПІЇ У РОБОТІ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА

Позитивна психотерапія є крос-культурним методом, який ґрунтується на створенні внутрішньої та зовнішньої гармонії людини, розкритті її здібностей, постановці мети, знаходженні шляхів для її досягнення.

Метод позитивної психотерапії ґрунтується на трьох принципах: надії, балансу та самопомоги. Принцип надії відповідає позитивному підходу в сприйманні здібностей та можливостей людини. З урахуванням принципу надії, при наданні психологічної допомоги психолог особливу увагу повинен приділити спонуканню до розширення бачення перспективи. У зв'язку з цим, у психоконсультативній роботі доцільно використовувати техніки позитивної інтерпретації, транскультурного підходу, а також метафори та притчі [1, с.6].

Кожного разу, коли людина стикається з проблемою, яка здається складною або нерозв'язною, слід зупинитися і розглянути конфліктну ситуацію з різних боків. Тут важливо розширити діапазон сприйняття проблеми. Якщо ж запропонувати поглянути на ситуацію, що склалася очима інших людей, і подумати, як би вони ставилися до проблеми, які запропонували б способи її вирішення, то у людини з'являється вибір і вона може знайти багато нових, навіть несподіваних, способів її розв'язання. Транскультурний підхід надає можливість взаємного навчання та розширення знань і моделей поведінки. Слід зауважити, що «інша культура» може бути виявлена також у власній країні, вона є в кожній сім'ї, і навіть кожна людина, по суті, є окремою культурою.

Використання метафор і притч надає можливість дистанціюватися від проблеми, побачити себе з іншого боку, знайти модель для наслідування, що сприяє зміні ставлення до ситуації, активізує мислення, тощо. Позитивна інтерпретація допомагає змінити ставлення до симптому, вийти на глибинний рівень розуміння конфлікту.

Згідно основним положенням позитивної психотерапії, кожна людина від народження має дві основні здібності: пізнавати та любити, що можуть бути як вродженими («базовими»), так і набутими, які сформувалися у процесі розвитку особистості («актуальними»). Залежно від вроджених фізичних даних, зовнішнього середовища (сімейного та культурного), специфіки епохи, в якій живе людина, дві названі здібності - «знати» і «любити» - диференціюються. Завдяки цьому створюються неповторні комбінації основних рис особистості.

Принцип балансу пов'язаний із змістовним диференційним аналізом психодинаміки особистості, результатом якого є гармонізація первинних і вторинних актуальних здібностей людини.

На етапі роботи з урахуванням принципу балансу також використовується розподіл енергії за основними сферами життєдіяльності - тілесній, ментальній, соціально-комунікативній та духовній. До тілесної відносяться їжа, сон, секс, тілесні контакти, турбота про зовнішність, фізичні вправи, переживання болю і тілесного комфорту-дискомфорту; до ментальної - задоволення пізнавальної потреби і допитливості, професійні досягнення; до соціально-комунікативної - спілкування; до духовної - світоглядні та релігійні переживання, фантазії про майбутнє. Реальний розподіл енергії виявляється за допомогою неформалізованого тесту; дисбаланс відзначається при спільному його обговоренні та розподілі десятих значущих подій за останні чотири роки життя за вищевказаними сферами життєдіяльності.

При виявленні дисбалансу (менше 10% або більше 50%) в якій-небудь сфері з клієнтом спочатку розглядають можливість гармонізації, перерозподілу інших трьох сфер і тільки на останньому етапі цілеспрямовано обговорюють заходи для збалансування найбільш проблемної сфери, якщо необхідність у цьому залишається. Досягається це за допомогою директивних, конкретних та простих приписів щодо зміни стилю життя клієнта, а також за допомогою методики планування майбутнього з урахуванням всіх чотирьох сфер життєдіяльності.

Для розуміння конфліктної ситуації необхідне розуміння її підґрунтя. Розвиток особистості вирішальним чином залежить від первинних взаємостосунків людини. У зв'язку з цим, Н. Пезешкіан виділяє чотири моделі для наслідування: батьки і брати або сестри по відношенню до дитини (Я); батьки між собою (ТИ); батьки до навколишнього світу (МИ); батьки до релігії / світогляду (пра-МИ). Усвідомлення моделей для наслідування дає можливість для реалізації людиною своєї здатності встановлювати стосунки.

Принципу самопомоги відповідає 5-крокова модель, що використовується як стратегія гармонізації, адаптації та розвитку особистості як у процесі психотерапії, так і в подальшому процесі самопомоги та підтримки своєму оточенню: членам сім'ї, друзям, колегам і т. д .

У роботі практичного психолога вже з першого заняття використовуються структуроване інтерв'ю і опитувальники, при заповненні яких клієнт сам може прийти до осмислення різних аспектів своїх проблем. Широко практикуються «домашні завдання», про виконання яких клієнт звітує на наступному занятті.

Метод навчає формувати майбутнє через прийняття ситуацій сьогодення. Визнання повної відповідальності за життя допомагає кожній особистості робити конкретні кроки щодо зміни своєї реальності.

Література

1. Карикаш В.И., Босовская Н.А. и др. Основы психологического консультирования в позитум-подходе /В.И.Карикаш, Н.А.Босовская – Черкассы, 2009. – 52 с.
2. Н.Пезешкиан Психосоматика и позитивная психотерапия: Пер. с нем. – М.: Медицина, 1996. – 464 с.

Циганаш А.В.

асистент кафедри фундаментальної підготовки Севастопольська філія
Саратовського державного соціально-економічного університету

ХАРАКТЕРНІ ОЗНАКИ НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

Діяльність студентів є своєрідною за своєю метою та завданнями, змістом, внутрішніми та зовнішніми умовами, засобами, особливостями перебігу психічних процесів, вияву мотивації тощо. Вираження психологічного змісту та структури студентської діяльності (навчально-професійної) – одне із найважливіших завдань психології вищої школи. Діяльність студентів має велике соціальне значення, оскільки її основне завдання – забезпечити підготовку різнопрофільних спеціалістів, реалізувати суспільну потребу у фахівцях із відповідною освітою та вихованням [1, с. 45]. Сучасна психологія розглядає діяльність людини як систему, включену в систему відносин суспільства [1, с. 56]. Кожен вид діяльності висуває людині свої вимоги, передбачає формування в неї певних якостей, які повинні відповідати її індивідуальним схильностям [3, с.56]. Із розвитком суспільства змінюються мета, способи, результати і предмет навчально-професійної діяльності студентів. Відповідно, змінюються вимоги до особистості та професійної роботи випускника вищого навчального закладу, рівня його підготовки та особистісних якостей. Через це в навчально-професійній діяльності студента все більшу роль починає відігравати самоосвіта, самостійна робота, участь у наукових дослідженнях, виконання професійних завдань, спілкування з представниками тієї професії, яку обрав студент у вищому навчальному закладі. [2, с. 23]. Час навчання у вищому навчальному закладі співпадає з другим періодом юності, або першим періодом зрілості, який вирізняється складністю становлення особистісних рис. Характерною рисою морального розвитку в цей період є посилення моральних мотивів поведінки [3, с.62]. Навчально-професійна діяльність студента професійно спрямована, вона є формою його соціальної та пізнавальної активності, вираженням прагнень до життєвого самовизначення та самоствердження. Більшість студентів виявляють самостійність у навчальному процесі, займають активну позицію, надаючи перевагу також формам навчання, які є не лише засобами пізнання, але й засобами самовираження, дають можливість висловити власну точку зору.

До переліку особливостей навчально-професійної діяльності студентів слід відносити: своєрідність цілей та результатів (підготовка до самостійної праці, оволодіння знаннями, навиками, вміннями, розвиток особистісних якостей); особливий характер об'єкта вивчення (наукові знання, інформація про майбутню професію); діяльність студентів проходить у запланованих умовах (програми, термін навчання); особливі засоби діяльності – книги, лабораторне обладнання, моделі, комп'ютери; діяльності студентів притаманна інтенсивність функціонування психіки, висока інтелектуальна напруженість.

Ефективність навчально-професійної діяльності спеціаліста визначається не

лише властивостями його особистості, але й рівнем функціонування пізнавальних процесів. Тому формування особистості спеціаліста передбачає активізацію та вдосконалення психічних пізнавальних процесів у відповідності до вимог спеціальності й професійної діяльності в цілому. Студентський вік – вік високого розвитку пізнавальних процесів. Навіть студенти першого курсу, як правило, володіють досить стійкою увагою, здатністю слухати та спостерігати за предметами й явищами, які демонструються, вмінням стежити за логікою думки лектора [2, с.28]. Важливу роль у навчально-професійній діяльності студента відіграють емоції та почуття, особливо у напружений період, коли вони можуть сприяти посиленню мотивації для досягнення мети й мобілізації сил. Беручи участь в загальній активізації організму особистості, вони можуть прискорити втрату ресурсів та енергії людини. В емоційних процесах студента своєрідно відображаються умови та завдання його навчально-професійної діяльності, виявляється його відношення до них, до всього того, що він пізнає і робить, що відбувається навколо [2, с. 44].

Таким чином, навчально-професійна діяльність студентів обумовлюється розвитком психічних процесів і властивостей студента в процесі отримання професійно важливих знань, навичок і вмінь.

Література

1. Занюк С. Психологія мотивації: Навч. посібник. – Київ: Либідь, 2012. – 304 с.
2. Гаязов А. С. Образование и образованность гражданина в современном мире М.: Наука, 2003. – С.215
3. Иванова Е. Основы психологического изучения профессиональной деятельности. – Москва: Изд-во Московского университета, 2007. – 208 с.

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ КАК СПОСОБ ДОСТИЖЕНИЯ МОТИВАЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

В настоящее время каждый образованный человек понимает важность владения иностранными языками. Глобализация всех сфер общественной жизни заставляет осознать необходимость изучения языков даже самых ярых противников. Наш родной язык уже изобилует словами иноязычного происхождения, зачастую толком еще не прошедшими ассимиляцию. Телевизионные передачи, газетные статьи, названия магазинов, бутиков, компьютерные игры и программы, социальные сети – вот те сферы, в которых каждый, независимо от своего желания, сталкивается с иностранными словами. Таким образом, иностранные языки сейчас являются доступом в иную жизнь, т.е. это способ непосредственно, без адаптации текстов переводчиком или гидом, узнать больше о жизни и традициях жителей других стран, это возможность поиска высокооплачиваемой работы за границей, чтения новой научной и познавательной литературы на языке оригинала и так далее. Все это, в свою очередь, является шагом к духовному и целостному формированию личности. Но, к сожалению, только понимание этих факторов не является побудительными причинами для студентов, преимущественно из сельских районов, чтобы начать серьезно относиться к изучению языков. Целью данной работы является изучение с помощью социологических опросов студентов способов мотивации при обучении иностранным языкам в неязыковых вузах.

Для начала рассмотрим теоретические аспекты проблемы. Вопросами изучения мотивов и мотивации занималось большое количество ученых. Эта проблема рассматривалась в работах А. Маслоу, А. Н. Леонтьева и С. Л. Рубинштейна, В.К. Виллюнаса. Наиболее простое определение мотива дано в работе А. Н. Леонтьева: «Мотив — это опредмеченная потребность».[1,с.50] Мотивы могут быть разными и не всегда человек понимает сам, что движет ним. Классификация мотивов в психологии включает [4.с.1]:

Мотив самоутверждения — желание утвердить себя в обществе. Главными факторами здесь являются чувство собственного достоинства, честолюбие, самолюбие. А. Маслоу писал о важности осознания уверенности в своих силах, чувстве собственного достоинства, самоуважении, осознании своих способностей, компетенции, способности повести за собой[2,с.93].

Мотив идентификации с другим человеком — стремление быть похожим на героя, кумира, авторитетную личность.

Процессуально-содержательные мотивы — побуждение к активности процессом и содержанием деятельности, а не внешними факторами. Человеку нравится изучать иностранный язык. Его интересует содержание того, чем он занимается.

Мотив саморазвития — стремление к саморазвитию, самоусовершенствованию.

Это важный мотив, который побуждает индивида много работать и развиваться. По мнению Абрахама Маслоу, это стремление к полной реализации своих способностей и желание ощущать свою компетентность.[2,с.57]

Мотив достижения — стремление достичь высоких результатов и мастерства в деятельности; оно проявляется в выборе сложных заданий и стремлении их выполнить.

Просоциальные (общественно значимые) мотивы — мотивы, связанные с осознанием общественного значения деятельности, с чувством долга, ответственностью перед группой или обществом. **Мотив аффилиации** — стремление к установлению или поддержанию отношений с другими людьми, стремление к контакту и общению с ними, что неотъемлемо связано с изучением языков.

Для того чтобы определить значимость этих мотивов при изучении иностранных языков среди студентов неязыковых вузов, нами был проведен социологический опрос 281 студента. Результаты опроса показали следующее: признают, что одним из побудительных мотивов является

- | | |
|-------------------------|-------|
| • мотив достижения | 27% |
| • мотив самоутверждения | 13,8% |
| • мотив идентификации | 8,8% |
| • мотив аффилиации | 29,1% |
| • мотив саморазвития | 39,8% |
| • просоциальный мотив | 17,3 |

Как мы видим, наши студенты вполне самостоятельные личности и не нуждаются для своего развития в кумирах и общении с ними, также не сильно вызывает их интерес мнение о них общества и желание быть как-то связанным с ним. Но оставшиеся мотивы являются действенными для лично-ориентированных, самодостаточных студентов. И это необходимо учитывать на занятиях по иностранному языку, а именно, при подборе учебного материала. А. Маслоу рассматривает мотивацию как «изучение первичных целей или желаний или потребностей человека.»[2,с.48] Поэтому, мы считали целесообразным провести данный социологический опрос, который поможет преподавателям найти правильный подход к студентам.

Как известно, мотивация бывает внешняя и внутренняя. И именно сильная внутренняя мотивация приводит студента к осознанию необходимости делать что-либо. Внутренние мотивы, по мнению *Гусева А.В.* [3,с.1] могут быть связаны с содержанием учебного материала. Внешняя мотивация включает мотив долга и ответственности перед обществом, группой, отдельными людьми; мотивы самоопределения и самоусовершенствования; стремление получить одобрение других людей; стремление получить высокий социальный статус (престижная мотивация). Из приведенного выше социологического опроса студентов, мы видели значимость для них внешней мотивации.

Мы бы хотели показать результаты соцопроса со смешанными видами мотивации. В опросе принимали участие студенты неязыкового вуза. Результаты, которые показали 281 респондент, следующие:

- «Я изучаю иностранный язык, потому, что он входит в учебную программу» – 22,7%
- «Я изучаю иностранный язык, чтобы не отчислили» – 16%
- «Я изучаю иностранный язык, потому что хочу иметь хорошую работу, и успешную

карьеру» – 42,3%

- «Я изучаю иностранный язык, чтобы путешествовать за границей, общаться с иностранцами» – 44,1%

- «Я изучаю иностранный язык, потому что мне это интересно» – 31,3%

Опираясь на результаты опроса, мы можем сделать вывод о взаимосвязи внешней и внутренней мотиваций, а, следовательно, об учете этого фактора при проведении занятий по иностранному языку.

Исходя из всего вышеизложенного, мы пришли к следующим выводам:

- материал, изучаемый на занятиях должен быть важен и интересен для студента; обучающийся должен четко представлять, как можно воспользоваться полученными знаниями и что ему это даст для его профессионального и духовного роста;
- все изученное ранее должно носить взаимосвязанный характер и быть повышенной трудности, слишком легкие или слишком трудные задания вызывают у студента потерю интереса;
- способы обучения должны совершенствоваться и соответствовать современным методикам преподавания и целям, поставленным на занятии; они должны вызывать у студента желание вовлечься в работу, и самое главное, студенту необходимо почувствовать к концу занятия, что он усвоил и узнал что-то новое и полезное для него;
- необходимо поощрять студентов, замечать малейшие достижения и вызывать стремление совершенствоваться дальше, идти навстречу студентам со слабыми знаниями и помогать им через реализацию пошаговых трудностей почувствовать радость победы;
- преподаватель должен быть уверенным в себе, увлеченным своим предметом, уметь преподавать материал.

Положительная атмосфера на занятии, правильно подобранный материал, четко организованный процесс обучения, личный пример преподавателя, система поощрений и наказаний – все эти факторы и многие другие способствуют созданию и закреплению мотивации.

Литература

1. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М., Смысл, Академия, 2005. — 352 с. [1]
2. Маслоу А. Мотивация и личность. 3-е изд./Пер. с англ.-СПб.: Питер, 2007.-352 с.(Серия «Мастера психологии»)[2]
3. Связь обучения и мотивации изучения иностранного языка [Электронный ресурс] /Гусев А.В. Режим доступа к статье <http://rspu.edu.ru/li/journal/gusev.motivation1.htm>[3]
4. Педагогическая психология [Электронный ресурс] /Айсмонтас Б.Б.
5. Тема 6. Мотивы учения. Режим доступа к статье http://www.ido.rudn.ru/psychology/pedagogical_psychology/6.html [4]
6. Попробуй, заставь человека [Электронный ресурс] / Сычева Е.В. Режим доступа к статье <http://www.svoopsycholog.ru/catalog/item/1769.htm>
7. Внутренняя и внешняя мотивации Режим доступа к статье http://www.newtomorrow.ru/motivation/vnutrennyaya_ivneshnyaya.php

Святенко Ю.О.

Аспирант кафедры практической психологии
НПУ им. М. П. Драгоманова

ВЛИЯНИЕ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХИКИ СИБЛИНГОВ

Психика человека формируется в социальном контексте, в среде ближайшего окружения, оказывающей как благоприятное, так и неблагоприятное эмоциональное воздействие на ребенка. Формирование психики сиблингов обусловлено не только лишь влиянием родительских психологических посылов, установок, а и взаимодействиями друг с другом, в котором и происходит первичная социализация детей.

В социальном и психологическом смысле сиблинг является звеном семейной системы. В современной научной психологической литературе словосочетание «сиблинговое взаимодействие» используется для определения взаимоотношений между родными братьями и сестрами. Сиблинг (в переводе с англ. «Sibling» - брат или сестра, дети одних родителей) - термин, используемый в генетике, и означает потомков одних родителей безотносительно к дифференциации по половому признаку [3, с.473]. Группа сиблингов состоит из братьев и сестер одной нуклиарной семьи.

В научной литературе отмечается, что воспитание - это «деятельность по передаче новым поколениям общественно-исторического опыта; планомерное и целенаправленное воздействие на сознание и поведение человека с целью формирования определенных установок, понятий, принципов, ценностных ориентаций, обеспечивающих условия его развития, подготовки к общественной деятельности и труду» [4, с. 106]; «процесс, реализуемый во взаимодействии воспитателей и воспитанников - полноправных субъектов, а не объектов воспитания, ... что предусматривает не приспособление подрастающих людей к существующим формам общественного бытия, не подгонку под определенный стандарт, а целенаправленное развитие каждого ребенка как неповторимой человеческой индивидуальности» [4, с. 107].

Психологические основы воспитания исследовали: А.Адлер, Д.Винникот, К.Юнг, К.Хорни, А.Фрейд, М.Кляйн, А.Бодалев, И.Дементьева, Л.Выготский, Р.Кемпбелл, В.Ковалев, Д.Лешли, В.Леви, А.Люблинская, А.Макаренко, Мухина, Е.Насонова, Л.Обухова, В.Сатир, Д.Селли, Х.Ремшмидт, Г.Фигдор, П.Екман и др. По теории З.Фрейда [6], воспитание - это процесс побуждением к преодолению принципа удовольствия и замещение его принципом реальности. Исследователь отмечал тесную взаимосвязь психоаналитического и педагогического процессов, видя в психоаналитической процедуре «перевоспитание» психологически незрелых пациентов, которые нуждаются не только в анализе их проблем, а прежде всего в рекомендациях и советах.

Взаимоотношения сиблингов формируются в условиях родительских воспитательных воздействий. Правильное воспитание, согласно философскими концепциями Демокрита, Сократа, Платона, Аристотеля, Эпикура, имеет более существенное значение в становлении детской психики, чем природные качества и способности. В Древней Греции значение придавалось развитию у детей способности к самоанализу, умению осознать и различать собственные возможности и желания, управлять и подчинять их воли.

В современных исследованиях детское развитие определяется как процесс движения от состояния нестабильности к стабильности (Р.Спитц). Указывалось на Наличие парадоксов в воспитании ребенка (В. Штерн, Ж. Пиаже, П.Куттер и др.). Д. Б. Эльконин отмечал, что «парадоксы в детской психологии - это загадки развития, которые ученым еще предстоит разгадать». Воспитания, по мнению Л.Модзалевского, складывались на протяжении истории человечества [1]. Обобщим полученные данные:

Направленность воспитания	Страна	Особенности поведения родителей, воспитателей
Жестокость	Древние народы Американские дикари Древняя Индия	Ребенок считался собственностью родителей. Разрешалось живьем закапывать детей, особенно девушек, с целью сделать их большой редкостью. Тенденция к психическим и физическим искажениям (например, взятие детской головы, чтобы она приобретала другую форму). Средства воспитания ориентированы на внешние факторы (адаптация к среде), а внутренние игнорируются. Матерям не запрещалось бросать своего ребенка (особенно девочек) в воду реки Ганг, или подвешивать в корзинах на деревьях как корм для священных птиц.

<p>Авторитаризм</p>	<p>Древняя Индия Древний Рим</p>	<p>Воспитание отталкивалось от факта принадлежности человека от рождения к одной из четырех каст, за пределы которой запрещалось выходить на протяжении всей жизни. Задача воспитания: выполнять и уважать правила касты. Отношения между учителями и учениками ценились выше, чем между родителями и детьми. Центральной фигурой и владыкой в семье есть отец, который имеет право покинуть новорожденного ребенка, продать его в рабство или лишить жизни, а также присвоить себе имущество сыновей. Женское воспитание направлялось на образование, развитие талантов, девочка имела право участвовать в общественной жизни мужчины. Воспитывалось стремление быть полезным.</p>
<p>Индивидуализация</p>	<p>Древние Афины</p>	<p>Возраст ребенка до семи лет определялся как период игры, разрешалась полная спонтанность поведения. С семи лет функция воспитания возлагалась на педагога, который должен всюду сопровождать ребенка, следить за его поступками. В воспитании девочек - формирование нравственных качеств (честность, бережливость, изящество, замкнутость) и внешняя красота.</p>
<p>Регламентация</p>	<p>Древний Израиль</p>	<p>Воспитание регламентировалось строгими религиозными канонами. Ребенок считался священным даром Божиим, ему прививалось глубокое уважение к отцу и матери. Предоставлялось преимущество рождению мальчика над девочкой.</p>
<p>Свобода, независимость</p>	<p>Древняя Греция</p>	<p>Цель воспитания - гармоничное развитие личности, направление ко всему прекрасному на основе существующего идеала - внутренней и внешней совершенства. В героический период Греции воспитания получило практической ориентации - воспитывала сама жизнь и собственный опыт ребенка.</p>
<p>Социализация</p>	<p>Древняя Персия</p>	<p>Период целенаправленного воспитания - до 24 лет. До пяти лет ребенку не разрешалось сообщать о сущности добра и зла. До семи лет воспитание мальчиков - в руках матери, строго запрещалось бить ребенка. С семи лет - общественное воспитание. Культивировалось чувство прочной привязанности к матери, чувство стыда.</p>

<p>Практическая ориентация и коллективизация</p>	<p>Древняя Спарта</p>	<p>До семи лет мальчика воспитывала мать, развивая в нем крепость тела и духа. Матери придерживались предписаний сдерживать ребенка от крика и плача. С семи лет начиналось публичное воспитание по строгим правилам. Определялся возраст мужества - 30 лет. Основные средства воспитательного воздействия - пристыдить за недостойные поступки или недостаточной хитрость в поведении, испытания бичеванием (секли до крови). Задача женского воспитания - сделать девочку пригодной к рождению сильных детей, сформировать мужество, хозяйственность, преданность мужу.</p>
--	-----------------------	---

Таблица «Сущность воспитания в Древнем Мире»

Впервые на особенности развития ребенка под влиянием раннего семейного взаимодействия обратил внимание З.Фрейд. Он утверждал, что опыт ранних переживаний ребенка имеет решающее влияние на психику взрослого человека и присутствует в ней на протяжении всей жизни. Сохраняется потенциальная возможность вынужденного (хотя и незаметного для субъекта) возвращение к тем или иным формам инфантильной психосексуальности. Воспитание, согласно психоаналитической концепции, направлено на формирование определенных стереотипов поведения, которые впоследствии должны упростить человеку вхождение в социум. Основная задача здорового воспитания, по мнению А.Фрейд [5] - понимать и способствовать потребностям ребенка на разных стадиях его развития (потребность в единении с матерью, в помощи для ориентации во внутреннем и внешнем мире, потребность в образцах для формирования «Над -Я»), а также достаточные силы, способные противостоять натиску неблагоприятных внешних и внутренних сил. «Результаты аналитических исследований взрослых невротиков доказали, - утверждает А.Фрейд, - сколько серьезных ошибок в воспитании сопровождало их детство» [5, с.18]. В тоже время исследовательница подчеркивала ведущую роль глубинных механизмов в формировании психики: «Максимум, чего можно достичь разумным воспитанием, - это помочь конкретному ребенку избежать внутреннего конфликта, то есть сохранить психическое здоровье» [5, с. 22]. По мнению А.Фрейд, те, кто воспитывает детей, должны избегать всего, что может повлиять на формирование исключительно требовательного «Сверх-Я». В гуманистической психологии процесс воспитания соотносится с тем, насколько он способен развивать природу ребенка, способствовать ее психическому развитию и не мешать формированию его психического здоровья.

Теория О. Ранка доказывает, что отделение ребенка от тела матери, которое представляет собой травму рождения, приводит в дальнейшем к страху одиночества, развода, к невротическим расстройствам и осложнениям взаимоотношений между сиблингами. Он отмечает: «В бессознательной тенденции ребенка идентифицироваться с плодом в утробе матери, о будущем появлении которого на свет ее предупреждали, заключается решающий фактор, который в психоаналитических

исследованиях можно назвать травмой второго ребенка (травмой рождения брата или сестры)» [2].

Э. Фромм считал, что родительские наказания представляют угрозу для психического здоровья сиблингов, поскольку наказание не исправляет поведение, а лишь трансформирует его, когда один проступок заменяется другим. «Наказание заставляет бояться потерять родительскую любовь, при частых и суровых наказаниях возникают враждебные чувства к братьям и сестрам, родителям. Обычно его наказывают за какую-то детскую шалость, от которой ребенок не отказывается даже при наказании, однако приучается «расплачиваться» за получение желаемого, ожидая наказания. Возникает внутренний конфликт: с одной стороны, родители – это взрослые, восстание против которых невозможно, а с другой – ребенок слишком зависим от них. Вследствие этого появляется амбивалентность – любовь и ненависть, эти чувства стабилизируют внутренний конфликт и ведут к тревоге. Частые наказания побуждают ребенка оставаться незрелым, инфантильным» [7, с. 127].

Т.С.Яценко отмечает: «Направленность воспитания призвана формировать мудрость и благорозумность поведения, с выраженным чувством благодарности другим людям (родителям), что не соответствует инфантилизму, который связан с повышенной требовательностью к другому человеку («должен», «обязан», «виноват»), без ответственности за собственные поступки, которым свойственны перепады настроения, эмоциональная неуравновешенность, агрессивность, недоброжелательность к другим людям» [8, с. 260]. Согласно психодинамической теории, на ребенка, невидимо для самих родителей, часто возлагается психотерапевтическая роль. Благодаря неосознанности внутренних противоречий родители не имеют возможности самостоятельно отследить скрытую мотивацию собственных воспитательных воздействий. Тогда ребенок имеет опасность попасть в жернова тех психологических механизмов, которые жестко программируют поведение родителей: потребность избавления через ребенка от чувства неполноценности, одиночества, незащищенности. Противоречивость воспитательных воздействий ведет к обострению внутреннего конфликта, и даже к физическому заболеванию. Инфантилизм родителей диктует требования к собственному ребенку: «Мы заботились о тебе, когда ты был маленьким, теперь ты заботься о нас, как о малых детях». Мать, пережившая эмоциональную депривацию в собственном детстве, может проявлять безразличное отношение и эмоциональное неприятие собственного ребенка, обуславливая у нее ощущение «сиротства при живых родителях». Часто родителям сложно поддерживать партнерские отношения с ребенком, поскольку роль отцовства, при условии наличия у родителей психологических проблем, провоцирует занимать по отношению к ребенку авторитарную, и даже деспотическую позицию, психологически «присваивая» ее.

Деструктивные формы взаимодействия родителей с ребенком, с точки зрения психодинамического подхода, можно отнести к проявлениям скрытой агрессии, неизменно сопровождаемой регрессивным поведением. Т.С.Яценко подчеркивает: «Чем в большей степени заблокированы каналы выражения либидо (конструктивной энергии любви), тем больше энергетическая способность к мортидо (агрессии)... Поэтому важно освобождать каналы выражения либидо, поскольку они заблокированы еще с детства. Если ребенок воспитывался в семье, где нежность

была неприемлемой, у него заблокированы каналы либидо, отсутствует опыт конструктивной формы поведения. В этих условиях приоритетными становятся мургидные тенденции, выражаемые в откровенной агрессивности по отношению к людям, на которые переносятся чувства, связанные с родителями ... агрессия имеет тенденцию к маскировке, поскольку она неизменно связана с регрессивными формами поведения, осуждаемых социумом » [9, с. 231]. По мнению Т.С.Яценко, родителям с большей компетентностью и ответственностью следует строить взаимоотношения с детьми, учитывая их склонность к ассимиляции регрессивных форм поведения. При этом «недопустимо семейное воспитание, построенное на усилении тревоги ребенка, запугивании, актуализации тревоги (например: «умру», «пойду», «покину», «сдам в детдом» и др). Это - прямой путь к накоплению в психике страхов, а значит, потенциальной агрессивности, которая со временем будет возвращена «на того, кто обидел», нередко на тех же родителей» [9, с. 260].

Следовательно, сущность воспитательного воздействия на сиблингов в различных исследованиях трактуется неодинаково: от предоставления полной свободы ребенку в его развитии и поведении до сурового контроля над ним. Психоаналитические исследования доказывают, что наличие нормативных требований заставляет сиблингов поступаться собственными потребностями и желаниями, вступать в конкурентные отношения друг с другом ради «выживания» в эмоционально отчужденной или авторитарной атмосфере родительской семьи.

Литература

1. Модзалевский Л.Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших дней / Л.Н.Модзалевский. – СПб.: 2000. – 432 с.
2. Ранк О. Травма рождения / О.Ранк; пер. с англ. – М.: Аграф, 2004. – 400с.
3. Самосознание и защитные механизмы личности. Хрестоматия. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2003. – 656 с.
4. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю.Головин. – М.: Харвест, 2003. – 976 с.
5. Фрейд А. Психопатологи детства / А. Фрейд. – М.: Издательский дом NOTA VENE, 2000. – 224 с.
6. Фрейд З. «Я» и «ОНО» / З. Фрейд; пер.с нем. // Толкование сновидений: Сб.произведений. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – С. 589 – 605.
7. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фромм. – Мн.: Попурри, 1999. – 624 с.
8. Хорни К. Наши внутренние конфликты. Конструктивная теория невроза / К. Хорни. – СПб.: Лань, 1997. – 240 с.
9. Яценко Т.С. Агрессия: психодинамическая теория и феноменология / Т.С. Яценко, А.В. Глузман, Ф.Э. Мелоян, Л.Г.Туз – К.: ВИЩА ШКОЛА-XXI., 2010. – 271с.



Жукова Тетяна Василівна

Таврійський державний агротехнологічний університет
старший викладач кафедри іноземних мов

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

Одним з важливих напрямків розвитку освіти в Україні є створення передумов для формування освіченої, творчої особистості. Суспільство має створити достатні умови для розвитку кожного громадянина, формування нового мислення, нового бачення змісту життя.

Особистісно-орієнтоване навчання передбачає створення умов, за яких освітній процес стає для студента особистісно значущим. Організація такого навчання потребує змін з метою формування особистісних новоутворень, вміння творчо навчатись, опрацюовуючи наукові знання і суспільний досвід стосовно до потреб практики.

Завдання формування особистості передбачають не лише знання, уміння, навички, функціональну підготовленість до виконання певних видів діяльності, але й виховання особистісних якостей: професійної спрямованості, суспільної активності, творчих умінь і здібностей як головний критерій успішності навчання. В зв'язку з цим значно підвищується роль навчання в особистісному розвитку і становленні людини, в наданні їй допомоги у розв'язанні життєвих проблем, самовизначенні і самореалізації. Таким чином, змінюється підхід до навчання в суспільстві, його соціальний зміст, характер, цілі і завдання, відношення учасників навчального процесу.

Видатному українському психологу і педагогу Г. Ващенко, який увібрив в себе багатовікову українську педагогіку, належить таке висловлення: «...основне в людині - не знання самі по собі, навіть не глибина й систематичність їх, а характер і добра воля, що визначають спрямування сил людини до високої мети...» [2, с.116].

Відомий психолог В.В. Давидов у своїх працях, виданих у 90-х роках двадцятого століття, висловив думку, що особистість слід розуміти як цілісний і самодіяльний суб'єкт, як індивід, що відтворює суспільні зв'язки та має творчі можливості в їх подальшому перетворенні.

Отже, наведені визначення психологами категорії особистості дають нам можливість визначити особистість в педагогіці як суб'єкт і об'єкт педагогічного процесу, творця і виконавця його цілей, завдань, змісту, форм і методів, який є

головним визначальним фактором цього процесу.

Саме таке тлумачення поняття особистості з точки зору педагогіки та психології зумовлює суттєві підстави для використання категорії особистості як ключової у розв'язанні проблеми удосконалення системи навчання на сучасному етапі демократизації суспільства, визначення його нових цінностей, змісту, цілей і способів їх реалізації.

Перспективи особистісно-орієнтованого навчання полягають в тому, що його повсюдне впровадження в педагогічну практику дозволить змінити роль і місце освіти в суспільстві, її соціальну значущість, характер, цілі і завдання, зміст і технології і переосмислити саме поняття «освіта», а також забезпечити гармонію людини з собою та з оточуючим світом.

Здійснення особистісно-орієнтованого підходу до навчання вимагає звернення психолого-педагогічної науки до відомої ідеї персоніфікованого та диференційованого навчання, до розробки нових методів їх організації. Визначаючи право кожної людини бути індивідуальністю, освіта повинна забезпечити учню можливість рухатись своїм шляхом в процесі навчання.

В Українському педагогічному словнику С.У. Гончаренка тлумачення поняття індивідуалізації навчання має такий зміст: «Індивідуалізація процесу навчання - організація навчально-виховного процесу, при якій вибір способів, прийомів, темпу навчання враховує індивідуальні відмінності учнів, рівень розвитку їхніх здібностей до навчання» [1; 142].

Основним принципом розробки особистісно-орієнтованої системи навчання є визнання індивідуальності учня, створення необхідних і належних умов щодо його розвитку.

Тільки за наявності дидактичного забезпечення, що реалізовуватиме принцип суб'єктності освіти, можна казати про побудову особистісно-орієнтованого процесу. Деякі основні вимоги до розробки дидактичного забезпечення особистісно-орієнтованого процесу є наступні:

- навчальний матеріал має забезпечити виявлення змісту суб'єктного досвіду учня, включаючи досвід його попереднього навчання;
- виклад знань у навчальних посібниках має бути спрямований на розширення обсягу, структурування, інтегрування;
- під час навчання необхідно постійне узгодження досвіду студента із науковим змістом отриманих знань;
- активне стимулювання студента має забезпечувати можливість самоосвіти, саморозвитку, самовираження у ході оволодіння знаннями;
- навчальний матеріал може бути організований в такий спосіб, щоб студент мав можливість вибору під час рішення задач тощо [4; 19].

Особистісно-орієнтоване навчання відіграє винятково важливу роль у системі освіти. Сучасна освіта має бути спрямована на розвиток особистості розкриття її можливостей, становлення самосвідомості та самореалізації.

Література:

1. Гончаренко С.У. *Український педагогічний словник*. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
2. Ващенко Григорій. *Твори*. Том 4. *Праці з педагогіки та психології*. - Київ:

3. «Школяр» - «Фада» ЛТД, 2000. - 416 с.
4. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В.Давыдова. - М.:
5. Педагогика, 1991. - 480 с. .
6. Якиманская І.С. Технологія особистісно-орієнтованої освіти. - М., 2000. – 176 с.

Качарьян В. С.

преподаватель кафедры психологии
Горловский институт иностранных языков ГВУЗ «Донбасский
государственный педагогический университет»

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МЕТОДОВ АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ

Актуальность рассмотрения темы обоснована следующими обстоятельствами. В настоящее время в современной образовательной политике, утвердилась направленность на подготовку автономной личности, способной к непрерывному процессу образования, к саморазвитию и самосовершенствованию на протяжении всей жизни. В связи с этим особое внимание уделяется вопросам формирования личности в процессе профессиональной подготовки. В связи с этим, особое внимание уделяется вопросу самоопределения. Под термином «самоопределение» подразумевается процесс и результат выбора личностью собственной позиции, целей и средств самоосуществления в конкретных обстоятельствах жизни (основной механизм приобретения и проявления человеком внутренней свободы). Суть самоопределения заключается в выявлении и утверждении индивидуальной позиции в проблемных ситуациях, когда человек оказывается перед выбором и должен принимать экзистенциальные или прагматические решения [3]. Поэтому одной из важнейших задач высшей школы является качество подготовки будущего специалиста.

К сожалению, пока профессиональная подготовка студентов в нашей стране носит преимущественно традиционный характер: базовая теоретическая подготовка и формирование умений в процессе организованной практики. В настоящее время практические умения и профессиональные навыки следует начинать формировать до производственной практики, чтобы она наиболее полно достигала своей цели. Эту задачу призваны решать разнообразные средства активного психологического обучения: понимания своего профессионального «Я», принятия себя в профессии, управления собою в профессиональных ситуациях, своим профессиональным развитием [5].

В научной литературе проблеме активных методов обучения посвящено немало исследований в области психологии и педагогики. Большую роль в становлении и развитии методов активного обучения сыграли работы Ю. С. Арутюнова, Н. В. Борисовой, В. Н. Буркова, А. А. Вербицкого, С. А. Габрусевича, Ю. В. Геронимуса, С. Р. Гидрович, В. М. Ефимова, Г. А. Зорина, Д. Н. Кавтарадзе, В. Ф. Капустина, В. Ф. Комарова, В. Я. Платова, А. М. Смолкина, А. А. Соловьева, И. М. Сыроежина и др.

Психологические основы для разработки целостной концепции развивающего обучения были заложены еще в 1930-е годы в работах Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина, А. Н. Леонтьева, В. В. Давыдова и др., хотя систематические основы активных методов обучения стали широко разрабатываться только во второй половине 1960 и в начале 1970-х годов в исследованиях психологов и педагогов по

проблемному обучению. Большую роль в становлении и развитии активных методов обучения послужили работы М. М. Бирштейн, Т. П. Тимофеевского, И. М. Сыроежина, С. Р. Гидрович, В. И. Рабальского, Р. Ф. Жукова, В. Н. Буркова, Б. Н. Христенко, А. М. Смолкина, А. А. Вербицкого, В. М. Ефимова, В. Ф. Комарова и т.д.

Свой вклад в развитие активных методов обучения внес А. М. Смолкин и дает следующее определение активным методам обучения. «Активные методы обучения – это способы активизации учебно-познавательной деятельности студентов, которые побуждают их к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения материалом, когда активен не только преподаватель, но активны и студенты [4, С.30].

Активные методы обучения – это обучение деятельностью. Так, например, Л.С.Выготский сформулировал закон, который говорит, что обучение влечет за собой развитие, так как личность развивается в процессе деятельности [2]. Именно в активной деятельности, направляемой преподавателем, студенты овладевают необходимыми знаниями, умениями, навыками для их профессиональной деятельности, развиваются творческие способности. Активные методы обучения направлены на привлечение студентов к самостоятельной познавательной деятельности, вызвать личностный интерес к решению каких-либо познавательных задач, возможность применения студентами полученных знаний. Целью активных методов является, чтобы в усвоении знаний, умений, навыков участвовали все психические процессы (речь, память, воображение и т.д.).

Практическая направленность активного обучения способствует формированию психологической готовности к профессиональной деятельности будущих специалистов. Она помогает будущему специалисту реализовать свои личностные особенности, проявить инициативу, проницательность, творческие способности, вырабатывание индивидуального стиля профессиональной деятельности.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что активные методы: создают условия для формирования и закрепления профессиональных знаний, умений и навыков у студентов вуза; создают необходимые условия для развития умений самостоятельно мыслить, ориентироваться в новой ситуации, находить свои подходы к решению проблем, устанавливать деловые контакты с аудиторией, что определяет профессиональные качества будущего специалиста; оказывают большое влияние на подготовку студентов к будущей профессиональной деятельности; способствуют развитию творческих способностей студентов, устной речи, умения формулировать и высказывать свою точку зрения, активизируют мышление; способствует преодолению стереотипов в обучении, выработке новых подходов к профессиональным ситуациям.

Литература:

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход.- М., 1991.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М.: «Педагогика», 1991. – 480 с.

3. Кульневич С. В. Менеджмент профессионального самоопределения: ценностно-смысловой аспект: Учебно-методическое пособие / С. В. Кульневич. – Воронеж. 1998. – С. 30.
4. Смолкин А. М. Методы активного обучения : научн.- метод. пособие / А. М. Смолкин. - М. : Высшая школа, 1991. - 176 с.
5. Щеглова Т. М. Методы активного социально-психологического обучения / Учебно-методическое пособие по курсу. – Шуя, 2004.