

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка

**РОЗВИТОК ПСИХОЛОГІЧНОЇ
КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ
В ПРОЦЕСІ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ**

колективна монографія

Суми
Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка
2018

УДК 378.015.3:316.61]:378-022.332
ББК 87.754

Рекомендовано до друку Вченою радою
Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка
Протокол № 4 від 26 листопада 2018 р.

Рецензенти:

О. Є. Блинова – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної та соціальної психології Херсонського державного університету;

С. П. Яланська – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної, вікової та практичної психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка;

Колектив авторів:

к. психол. н. *Бедлінський О. І.*, к. тех. н. *Важинський С. Е.*, *Зверюк Р. Є.*,
к. психол. н. *Зликов В. Л.*, д. психол. н. *Кузікова С. Б.*, к. психол. н.
Лукомська С. О., к. соц. н. *Наумов Д. І.*, к. психол. н. *Ніколаєнко С. О.*,
к. психол. н. *Пухно С. В.*, к. психол. н. *Тарасова Т. Б.*, к. психол. н. *Улунова Г. Є.*,
Чернякова А. А., к. філософ. н. *Щербакова І. М.*

Р 84 Розвиток психологічної культури особистості в процесі безперервної освіти / кол. авт.; під ред. С. Б. Кузікової, Г. Є. Улунової. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2018. – 224 с.

ISBN _____

Колективна монографія присвячена теоретичним та емпіричним проблемам розвитку психологічної культури в процесі безперервної освіти. У монографії висвітлено сутнісні характеристики та особливості розвитку психологічної культури фахівців у різних сферах діяльності. Окрема увага приділена становленню психологічної культури в процесі професіогенезу педагогів та психологів. Монографія розрахована на широке коло читачів: вчених, викладачів, наукових працівників, студентів тощо.

ISBN _____

УДК 378.015.3:316.61]:378-022.332
ББК 87.754

© Колектив авторів, 2018

© СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018

Зміст

Передмова (Улунова Г. Є.)	4
Розділ 1. Теоретико-методологічні засади розвитку психологічної культури особистості	6
1.1 Мовні аспекти розвитку психологічної культури особистості (Бедлінський О. І.)	6
1.2 Способи вербального навіювання в структурі сугестивно-педагогічної культури вчителя (Ніколаєнко С. О.)	24
1.3 Психологічна культура та субкультурна активність молоді: методологічні основи дослідження в контексті освітньої практики (Наумов Д. І., Щербакова І. М.)	42
1.4 Копінг-поведінка як складова психологічної культури особистості: теоретичні передумови та сучасні концепції (Чернякова А. А.)	55
Розділ 2. Розвиток психологічної культури майбутніх фахівців у закладах освіти	72
2.1 Психолого-педагогічні технології розвитку автономії учнів і студентів в контексті інтеграційного підходу (Злишков В. Л.)	72
2.2 Інноваційні педагогічні технології як умова формування психологічної культури майбутніх фахівців (Пухно С. В., Важинський С. Е.)	88
2.3 Методика викладання психології як чинник розвитку психологічної культури майбутнього педагога (Тарасова Т. Б.)	106
2.4 Психологічні умови та технології підготовки студентів-психологів до психокорекційної діяльності (Кузікова С. Б.)	133
Розділ 3. Розвиток психологічної культури фахівців в процесі професіогенезу	153
3.1 Розвиток особистості в професії (за Якимом Яремою) (Зверюк Р. Є.) ...	153
3.2 Самоефективність в контексті задоволеності роботою педагогів: інтеграційний підхід (Кузікова С. Б., Лукомська С. О.)	168
3.3 Розвиток культури професійного спілкування в процесі безперервної освіти державних службовців (Улунова Г. Є.)	185
Післямова (Улунова Г. Є.)	208
Список використаних джерел	209

Передмова

Сьогоднішнє зростання уваги наукового світу до психологічної культури пояснюється збільшенням психологічного навантаження на людину у зв'язку з пришвидченням темпів та підвищенням складності усіх сфер життєдіяльності особистості. Сутнісні ознаки психологічної культури розкриті у роботах Н.І. Ісаєвої, Л.С. Колмогорової, Г.М. Кот, О.І. Моткова, А.А. Осипової, В.В. Семікіна, С.М. Щербакової та ін., на основі яких за критерієм сфери функціонування виокремлюється загальна психологічна культура (як складова базової культури особистості) та професійна психологічна культура (як складова професійної культури). Традиційно розвиток загальної психологічної культури особистості пов'язується з процесами навчання та виховання в родині, дошкільних навчальних закладах, загальноосвітніх школах та, частково, закладах, в яких здобувається професійна освіта. Цілеспрямований розвиток професійної психологічної культури відбувається переважно у професійно-технічних закладах та закладах вищої освіти. Водночас становлення психологічної культури особистості лише на етапах допрофесійної та професійної підготовки не може в повному обсязі забезпечити потреби особистості в умовах швидкозміності реалій життя та стрімкого поповнення скарбниці психологічних наукових здобутків. Саме тому на зміну попереднім парадигмам освіти (традиціоналістсько-консервативній, технократичній, біхевіористській, гуманістичній) прийшла іноваційна парадигма, основною моделлю якої є навчання впродовж життя або безперервна освіта.

Питанням безперервної освіти присвячені роботи Т.Ю. Базарова, П.Г. Давидова, А.В. Добридень, Ю.Г. Лотюк, Н.В. Семенюк та ін. Підвищення конкурентоспроможності людського потенціалу через освіту досліджували Д.П. Богиня, Г.Т. Куліков, Л.С. Лісогор, О.А. Грішнова, О.В. Макарова, С.В. Ничипоренко та ін. Аналіз праць, предметом яких є безперервна освіта представників різних вікових та професійних груп, засвідчив недостатню розробленість проблеми розвитку психологічної культури на різних етапах безперервної освіти. Дані міркування зумовлюють актуальність колективної монографії «Розвиток психологічної культури особистості в процесі безперервної освіти», підготовленої викладачами кафедри психології Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка в межах завершення роботи над аналогічною колективною темою, а також провідними вченими з України та Білорусі.

Структура монографії є класичною для наукових праць: кожен відокремлений блок інформації виділений у самостійні розділи, які у своїй сукупності складають цілісну, логічно пов'язану картину досліджуваного процесу.

Перший розділ колективної монографії присвячено теоретико-методологічним засадам розвитку психологічної культури особистості: мовні аспекти розвитку психологічної культури особистості (О. І. Бедлінський); способи вербального навіювання в структурі сугестивно-педагогічної культури вчителя (С. О. Ніколаєнко); психологічна культура та субкультурна активність молоді: методологічні основи дослідження в контексті освітньої практики (Д. І. Наумов, І. М. Щербакова); копінг-поведінка як складова психологічної культури особистості: теоретичні передумови та сучасні концепції (А. А. Чернякова).

У другому розділі колективної монографії розкрито особливості розвитку психологічної культури фахівців у закладах освіти: психолого-педагогічні технології розвитку автономії учнів і студентів в контексті інтеграційного підходу (В. Л. Зливков); інноваційні педагогічні технології як умова формування психологічної культури майбутніх фахівців (С. В. Пухно, С. Е. Важинський); методика викладання психології як чинник розвитку психологічної культури майбутнього педагога (Т. Б. Тарасова); психологічні умови та технології підготовки студентів-психологів до психокорекційної діяльності (С. Б. Кузікова).

У третьому розділі монографії представлено наукові розробки з розвитку психологічної культури фахівців в процесі професіогенезу: розвиток особистості в професії (за Якимом Яремою) (Р. Є. Зверюк); самоефективність в контексті задоволеності роботою педагогів: інтеграційний підхід (С. Б. Кузікова, С. О. Лукомська); розвиток культури професійного спілкування в процесі безперервної освіти державних службовців (Г.Є. Улунова).

Таким чином, у колективній монографії інтегровано доробки з вивчення психологічної культури представниками різних наукових галузей та визначено особливості розвитку психологічної культури особистості на різних етапах безперервної освіти.

Список використаних джерел до колективної монографії містить значну кількість як загальновідомих фундаментальних, так і малопоширених праць з проблем психологічної культури. Це дозволяє кожному читачеві самостійно углибитися в питання, що його цікавлять.

Розділ 1.

Теоретико-методологічні засади розвитку психологічної культури особистості

1.1. Мовні аспекти розвитку психологічної культури особистості

Розвиток психологічної культури особистості нерозривно пов'язаний з розвитком свідомості і опануванням мовою. Тут слід згадати слова, які приписують Вольтеру: «Основні європейські мови можна вивчити за шість років, а свою треба вчити все своє життя». У зв'язку з чим виникає далеко не риторичне запитання: «Чому те, що ми знаємо з дитинства, потрібно вчити довше, ніж чужі аналоги?».

З погляду психологічної культури проблема рідної мови, яка, на нашу думку, обумовлює свідомість, в Україні досить болюча. Але замовчування проблеми, без перебільшення, сприяє поширенню гібридної свідомості і загрожує національній безпеці України. Проблема відношення свідомості і мови, незважаючи на увагу до неї провідних фахівців різних наукових галузей, все ж залишається далекою від розв'язання. Ця проблема постає не лише перед ученими, але і перед поетами, які розуміються на цих питаннях, дещо інакше, ніж філософи і психологи, що дає надію виявити особливості взаємовідношень мови і свідомості в інтуїтивних поетичних відкриттях.

Серед когорти видатних українських дослідників психології поетичної творчості необхідно виокремити В.О. Моляко [76], О.О. Потєбню [95], І.Я. Франка [141] та ін. Завдяки «українській школі психології творчості» теза, що поети – пророки і медіуми, визнається не лише самими поетами, але і приймається як факт багатьма вітчизняними психологами. «Література (й поезія зокрема) це, як відомо, втілення спостережень, інтроспективних досвідів, побіжних й стало сформованих образів і картин світу, що на відміну від певною мірою чорнових в прямому розумінні протокольних записів усного мовлення, максимально об'єктивно втілені у друкованому слові. До речі, в західній психології дослідження в сферах творчості, особистості, культури, не кажучи вже про використання біографічних методів, стали своєю нормою, й не тільки в різних школах психоаналізу та екзистенціалізму, а й в класичних напрямках педагогічної та вікової психології» [76, с. 10] – пише В.О. Моляко.

Свідомість, як влучно зауважив В.П. Зінченко, «звичайно, є продуктом і результатом діяльності органічних систем, до яких відноситься не лише

нервова система, але і індивід, і суспільство. Найважливішою властивістю таких систем ... є можливість створення ними функціональних органів, яких їм не вистачає, свого роду новоутворень, які у принципі неможливо редукувати до тих чи інших компонентів системи» [40, с. 18].

Ряд сучасних дослідників, спираючись на експериментальні дані про несвідомі процеси, обстоюють думку про множинність свідомості. Так, на думку В.М. Аллахвердова, «свідомість з логічною неминучістю принципово множинна. Саме сукупність неусвідомлюваних людиною різних власних свідомостей дозволить надалі ввести уявлення про психіку. Наше Я ... не усвідомлює цих свідомостей, але отримує від них емоційні сигнали» [4, с. 502]. Схожих поглядів дотримується і Деніель Деннет, який розробив модель множинних ескізів свідомості. За моделлю Д. Деннета, «картина процесів, що відбуваються у мозку, постає в наступному вигляді. У мозок надходить потік інформації з зовнішнього світу або з організму, він її переробляє, в результаті чого вона стає більш специфікованою і диференційованою. У процесі переробки виробляються ніби чорнові ескізи або драфти (drafts) ... Важливо, що драфти генеруються різноманітними частинами мозку і в різних поєднаннях (Multiple Drafts). У результаті утворюється не «потік свідомості», що тече в один бік, а мережі «безсловесних наративів», що накладаються один на одного» [150, с. 66-67].

Ряд авторів зазначає надмірну кількість ступенів свободи як слова, так і образу. Так, на думку В.П. Зінченка, «навіть успішно сформований образ має надмірну кількість ступенів свободи по відношенню до оригіналу, яка повинна бути подолана» [40, с. 259]. Т.В. Чернігівська, навпаки, зауважує надмірну кількість ступенів свободи щодо мови. «Мова – у неї є одна дуже неприємна риса: у ній ніщо не дорівнює самому собі ніколи. Ніяке слово саме собі не дорівнює» [82, с. 42].

Майкл Коуен та інші встановили існування обмежень усвідомлення частини візуальної інформації. «Візуальна система функціонально організована, що дозволяє ефективно створювати загальні враження дещо незалежно від уявлень про інші об'єкти. Іншими словами, існують окремі нейронні шляхи для представлення лісу та дерев» [172, с. 325].

Схожі висновки зробив О.Г. Спіркін, аналізуючи єдність, але не тотожність знань і свідомості. На його думку: «Свідомість – не обов'язково достовірне відображення. Недостовірне відображення, наприклад, здогади, вигадки, релігійні, міфологічні погляди, не є знанням у власному розумінні

цього слова, але все це – факт свідомості. Людина може усвідомлювати, що вона хвора, але не знати, в чому справа» [119, с. 81].

Вищезгадані факти дають підстави зробити висновок про кластерну організацію свідомості. Слово збуджує не окремий образ, а групи взаємозв'язаних елементів (кластери) образів. Образ збуджує кластери слів. Свідомість змушена рухатися у складних лабіринтах кластерів і тому є творчим процесом, який виявляється у здогадках, вигадках і далі вся сім'я слів з коренем «гад» українською мовою, включаючи і гадюку, і інших гадів. Згадаймо, хто дав Єві плід з дерева пізнання добра і зла.

Результатом психічної діяльності є поведінка як дія і її перевірка. Якщо очікування не співпадають з реальністю, включається орієнтувальний, або дослідницький рефлекс [88, с. 193]. Навіть деякі птахи іноді можуть додуматися до чогось такого, чого жодна інша особина їх виду раніше придумати не могла. У зв'язку з чим можна стверджувати, що вже на рівні психіки тварин можуть бути здогадки (проблиски, акти свідомості), коли тварини знаходять нові більш адекватні дії пристосування до умов середовища. Тут виникає два запитання: як передати такі проблиски свідомості іншим членам групи та нащадкам, і як окремі акти зливаються у відносно стійкі потоки свідомості [162]?

У багатьох наукових дослідженнях проводиться аналіз взаємозв'язків мови і мислення, а свідомість розглядається у світлі суспільно-історичного розвитку, який безумовно пов'язаний з трудом і знаряддями праці. У своїй розвідці ми, спираючись на наукові дослідження та інтуїтивні здогадки письменників, спробували редукувати свідомість до рівня, коли мова і мислення не були інтегрованими. Отже, метою нашої роботи є спроба виокремити деякі особливості поетичного відображення світу, та підійти до аналізу свідомості, уникаючи традиційних для її визначення термінів: відображення, мислення, труд, усвідомлення, спираючись на припущення, що свідомість є «системою мовної репрезентації індивідуальних і колективних здогадок», системою творчих процесів.

«Не вбгаю в віршу цього слова...» [146, с. 429] – клопотався Тарас Шевченко. Про те, що поет, шукаючи необхідне слово, яке відповідатиме ритмі, ритму чи гармонії вірша, знаходить інші слова, інші значення і смисли слів, виходить на такі рівні аналізу, на які б ніколи на вийшов за інших умов, писали і вищезгадані автори, і велика когорта інших психологів і поетів. Ми хочемо підійти до питання дещо по-іншому, спираючись на думку О.О. Потебні, що слово і є поезією. «І справді, в мові і поезії є позитивні свідоцтва, що, за

віруваннями всіх індоєвропейських народів, слово – істина і правда, мудрість, поезія. Разом з мудрістю і поезією слово відносилось до божественного початку» [95, с. 154]. Стверджуючи слідом за О.О. Потебнею, що слово є поезією, ми маємо на увазі, не оригінальний епітет, чи метафору, а звичайні слова рідної мови, які є складовими мови як системи обумовлень у термінології класичного і оперантного обумовлення [7].

Говорячи звичайні слова, ми маємо на увазі слова рідної мови у всіх мовних взаємозв'язках і правилах відмінювання, зміни числа, особи, розвитку сімей слів, створення ідіом, побудови речень тощо. Інтуїтивні системні правила словотворення є умовою розвитку свідомості. Запозичені слова, які втратили етимологічні взаємозв'язки, внутрішню форму, змінили значення і смисли (ставлення) іноді аж до протилежного, спотворюють інтуїтивне відображення світу. Із величезної кількості розірваних етимологічних зв'язків слів наведемо лише один приклад. Давньоруське слово «уродливий», яке українською як і давньоруською мовою означає «врожайний», «красивий», а у деяких українських діалектах ще і «добрий», російською означає «потворний». У свідомості кочівників врожайність рослин не має вирішального значення, проте здоров'я новонародженої тварини виходить на перший план. Якщо новонароджена тварина не здатна до кочівлі, то вона потвора. Мова йде про мовленнєве обумовлення умов існування.

В українському слові «свідомість», як і у російському «сознание», відображено образ спільного знання. Сім'ї слів «вид» [35, с. 369-370] і «відати» [35, с. 390-391] – це по кілька десятків слів, що походять від єдиного кореня, що означає «бачити» і «знати» [35, с. 370]. У слові «досвід» відображено знання «до свідомості», які треба «до свідчити», тобто образи сприймання, уяви, образного мислення, все те, чим володіють тварини та діти раннього віку, у яких свідомості ще немає. Разом із тим є слова, які безпосередньо пов'язані зі словом: свідок, свідчення, сповіщення, сповідь. Свідчити можна лише через слово. Тобто саме слово «свідомість» є відображенням образу і слова. До того ж народна інтуїція вказує саме на спільні знання і мову, а не на мислення чи труд. Теж саме зауважує і Ліна Костенко, розділяючи душу і розум.

Душа іще нічим не осінилась,
і розум був іще кошлатий... Бр-р! [50, с. 348]

Далі поетеса описує зародження свідомості і роль у цьому зародженні уяви:

Ще не було ні анта, ні венеда.
Але під вечір, на розливі рік
старий валун був схожий на ведмедя –
і зупинився дикий чоловік.
Йому ще жодна муза не сприяла.
Ще й не світало в сутінках сердець.
Ще розум спав, – прокинулась уява.
І це був перший – первісний! – митець [50, с. 350].

Уявлення (створення нових образів через уподібнення і розділення старих), що валун – ведмідь, а далі, що валун – ведмідь було здогадкою, яка замкнула рефлекторне кільце орієнтувального рефлексу. А далі вона повинна була, або згаснути взагалі як непотрібна, або перетворитися на ще один з'єднувальний рефлекс (тваринну складову досвіду), або утворити нове мереживо нейронних зв'язків за участі на початках малоадаптивної дії (операнта) – звуку, майбутнього слова. Без музи, без слова, здогадка (образ уяви) була лише проблеском свідомості окремого індивіда. Для зародження свідомості потрібні потоки образів уяви, а для подальшого розвитку свідомості – потоки мовленнєвих репрезентацій цих образів. Про це народ знає вже тисячі років і відобразив свої інтуїції у сім'ях слів – річка, ректи, речення [7].

Л.С. Виготський писав: «Свідомість ніби стрибками йде за природою, з пропусками, прогалинами. Психіка вибирає стійкі точки дійсності серед всезагального руху. Вона є острівком безпеки в гераклітовому потоці. Вона є органом відбору, решетом, що проціджує світ і змінює його так, щоб можна було діяти. В цьому її позитивна роль – не у відображенні (відображає і не психічне; термометр точніше, ніж відчуття), а в тому, щоб не завжди правильно відображати, тобто суб'єктивно спотворювати дійсність на користь організму» [22, с. 347]. Тут можна додати, що проблески свідомості величезного числа окремих індивідів попередніх поколінь народу зафіксовані у словах «спотворюють дійсність» на користь народу у конкретних суспільно-історичних умовах.

Природний розвиток мови сприяє розвитку свідомості і культури на мовно-рефлекторному (умовно-рефлекторному) рівні. Наприклад, маючи розлогу і потужну сім'ю слів з коренем «прав»: справа, справедливість, правда, значно легше виховати у майбутнього підприємця переконання у необхідності чесного ведення власної справи, ніж коли згадана сім'я слів розірвана через запозичення. Тут байдуже запозичення з російської – «дело», чи з англійської –

«бізнес». Кожне нове слово є здогадкою, яка обумовлюється одночасно і умовами взаємодії з середовищем і мовою.

Здогадка як проблеск свідомості фіксує два різних образи незалежно від їхньої динамічності у єдиному константному образі. Дивлячись на акваріум під певним кутом, можна одночасно побачити одну і ту ж рибку як дві різних особини, які повернуті до нас різними боками і рухаються ніби по різному. Наша свідомість фіксує обидва рухомі образи у єдиному константному – це одна і та ж рибка. У процесі уподібнення ми абстрагуємося від багатьох ознак і атрибутів, у тому числі і від руху.

«Стійкі точки дійсності», про які писав Л.С. Виготський, дають можливість пояснити появу проблесків свідомості (здогадок), але вступають в суперечність з дослідженнями інших авторів. Так, В.М. Аллахвердов доводить, що «будь-який усвідомлений зміст (будь-то відчуття кольору, відчуття зубного болю, слід пам'яті, образ, емоційне переживання, наукова гіпотеза чи Я-концепція, тобто уявлення про самого себе) має безперервно змінюватися, в іншому випадку він «вислизає» з свідомості, стає невловимим» [4, с. 379]. Тобто маємо задачу з взаємовиключаючими вимогами: одночасної фіксації і необхідної трансформації відображуваного досвіду.

Така фіксація трансформованого можлива лише тоді, коли одні і ті ж самі фрагменти відображеної дійсності у корі великих півкуль головного мозку кодуються різними ансамблями нейронів. В категоріях вищезгаданої моделі «Multiple Drafts» Деніеля Деннета можна виділити дві групи принципово різних драфтів. Одна група є продуктом рефлексивного відображення тварин, а інша пов'язана з проблесками свідомості і зафіксована у мовно-рефлексивних зв'язках мережива нейронів, які задаються і психічними, і мовленнєвими зв'язками одночасно. Обумовлені не лише власним досвідом, а і досвідом попередніх поколінь, що передається рідною мовою. На нашу думку, мову можна розглядати як функціональний аналог ДНК з обопільною функцією передачі нащадкам асоціацій (рефлексів), відібраних у процесі еволюції.

В.П. Зінченко зауважує, що «предметне дзеркало» взаємодіє з «вербальним відлунням», що є умовою породження нового образу, який несе смислове навантаження і робить значення видимим ... Відбувається начебто подвоєння і повторення явищ у проміжках триваючого досвіду, подвоєнні, що дозволяє свідомим істотам навчатися, самонавчатися і еволюціонувати» [40, с. 462-463]. Коли наш мозок уподібнює два нібито різних предмети як один образ чи розділяє фігуру і фон, розділяє зміст і форму – з'являється здогадка,

відбувається акт свідомості. Але для утримання образу у свідомості необхідна його трансформація. Виявлене протиріччя «вимоги сталого і змінного – одночасно» переборюється у процесі уподібнення психічних образів (слідів у нейронних зв'язках) і образів, збуджуваних словами. Слово може об'єктивувати різні образи або однакові образи у різних контекстах, а образ може бути позначений різними словами. Тобто ми можемо мати потік на одному рівні відображення і сталість на іншому [7].

Про те, що слово – результат проблиску думки, писав О.О. Потебня «в той час, коли слово було не порожнім знаком, а ще свіжим результатом апперцепції, поясненням сприймання, наповнювало людину таким же радісним почуттям творчості, яке відчуває вчений, в голові якого сяйнула думка, яка висвітлює цілий ряд до того темних явищ і невіддільна від них у перші хвилини, що в той час набагато жвавіше відчувалася законність слова і його зв'язок з самим предметом» [95, с. 154]. Правда, у поданій цитаті мова йде про апперцепцію і мислення, але в іншому місці О.О. Потебня наголошує на уявленнях. «Свідомість – не стороння для уявлень сила, а їх власний стан» [95, с. 105]. Насправді О.О. Потебня правий в обох випадках, якщо говорити про свідомість сучасної дорослої людини. Але коли ми спробуємо зрозуміти появу свідомості і її розвиток від самого зародження, то необхідно досліджувати об'єктивацію образів уяви, яка пов'язана з асоціаціями, привласненими на несвідомому рівні у процесі опанування рідною мовою. На нашу думку, саме тут знаходиться різниця між рідною і чужою мовою – чужу мову людина опановує переважно у процесі навчання, а рідну переважно у процесі науління, отримуючи на несвідомому рівні проблиски свідомості (здогадки як виявлені зв'язки) попередніх поколінь, які потім усвідомлює все своє життя. Опанування рідною мовою є творчим процесом, а навчання чужої, за нашої системи освіти, спирається переважно на пам'ять.

«Ще розум спав, – прокинулась уява» – пише Ліна Костенко, стверджуючи, що в основі мистецтва лежить уява, а не мислення. Схожу думку відстоює інший український поет Василь Симоненко. «Мені часом здається, що в нашому літературному гаю, особливо в поезії, «проізростає» дуже багато синтезованих рослин, котрі, маючи всі ознаки дерева (зелені, і таки ж дерев'яні), не мають ні своєї крони, ні свого глибинного коріння. І ще мені здається, що найкращим ґрунтом для таких диво-рослин є наша непомірна, прямо-таки безмежна любов до загальних слів і понять» [110, с. 354]. Проблема загальних слів у тому, що ними часто послуговуються не як поняттями, а як

спотвореними загальними уявленнями, які не мають ні достатньої образної репрезентації, ні визначення, як, наприклад, привітання випускників одинадцятирічної школи з її закінченням.

Загальні поняття теж вимагають усвідомлення навіть за умови, коли дається правильне визначення. Чи не найкращим спонуканням до усвідомлення складних категорій є запитання, поставлені поетом. У запитаннях, які ставить Василь Стус, можна знайти відповідей більше, ніж у багатьох розлогіх міркуваннях науковців.

О що то – єдність душ? О що то – щирість? Довіра?

Приязнь? Що то є любов?

То рівновага звички. Скам'яніле

здивування, подовжене в віки.

... і тільки те? а вглиблення чуття? а

самороздаровування – замість самозбереження? а

крик добра – ці щедри іскри самопрозрівання? хіба ж

це тільки проблиски німі духовностей, посивілих з

печалі? аж ні? кажи – аж ні? кажи – занадто ми

передовіряємо себе тому, чому наймення ще немає,

але яке вже суть значить свою на помежів'ї шалу? але

ж правда? [120, с. 17]

Рівновага звички (несвідоме), чи здивування подовжене у віки, яке хоча б на мить повинне стати свідомим. Єдиним засобом подовжити у віки своє здивування є мистецтво, а слово, точніше мова як система, якраз і є найбільш універсальним мистецтвом. Вся наша мова це «здивування», «щедри іскри самопрозріння», «проблиски німі духовності» наших предків, які з допомогою придуманого слова подовжені у віки. «Самороздартування – замість самозбереження» – зруйновані ланцюги інстинктів, окремі кільця яких потрібно по новому з'єднати у динамічних стереотипах, але вже на основі «крику добра», з допомогою проблисків духовності з допомогою слів, «чому наймення ще немає».

Людина від природи сприймає світ рефлекторно, фіксує відображення у зв'язках нейронів – «ансамблі нейронів», «драфти», «гештальт» тощо. А коли слово стає органом вищих психічних функцій – відображає світ у інших мереживах зв'язків нейронів, пов'язаних з мовою. Саме на «помежів'ї», сприймання, яке є не лише у людини, а і у тварин, і образів (слідів психічних відображень), обумовлених мовою, на нашу думку, виникає свідомість.

Він бачив світ крізь дуже грецькі міфи,
охочий був почути щось нове [50, с. 420], – пише Ліна Костенко.

Бачити світ через міфи, через мову, через образи, збуджувані словами, у яких першочергову роль грає уява – бачити світ через мовленнєві обумовлення. «З'являються, як тіні, два ченці один із фоліантом під пахвою. Але ми будем звати їх монахами, «чернець»-бо слово чорне і сумне, «монах» – товсте і значно веселіше» [50, с. 467] – пише Ліна Костенко, відкриваючи різницю образів-уявлень, що об'єктивуються різними словами, які позначають одних і тих самих людей. Слова об'єктивують не лише значення, відношення, а і ставлення людини, які розвиваються при доторкуванні людини словом (як тварина лапою в оперантному обумовленні) до різних контекстів буття. Відбувається обумовлення буття мовою.

Мову можна досліджувати як стимули і як реакції у класичному обумовленні. Засвоєння мови можна розглядати як обумовлення, у процесі якого встановлюються зв'язки слів з образами і емоціями. Слово можна розглядати як дію. А дія за певних обставин може бути оперантом. Слово можна досліджувати як оперант, що впливає на психологічну реальність. Прикладом такого впливу є ефект плацебо.

У результаті пізнавальних процесів дитина раннього віку бачить світ у формі образів сприймання, уяви, наочно-дієвих образів мислення. Ці образи кодуються зв'язками між нейронами, що утворюються у результаті рефлекторної діяльності мозку. Але той самий образ може кодуватися дещо іншим шляхом – у процесі наочіння рідній мові утворюється інше мереживо нейронних зв'язків, а саме: утворюються зв'язки між нейронами, що кодують слова, і нейронами, що забезпечують чуттєве відображення. Один і той самий предмет, відображуваний дитиною, кодується різними групами нейронів, представлений у мозку в різних місцях і різними зв'язками. Як зауважив О.О. Леонт'єв: «світ презентований окремій людині через систему предметних значень, нібито «накладених» на сприйняття цього світу. Людина не «номінує» чуттєві образи, – предметні значення є компонентом цих образів, те, що їх цементує для людини, те, що опосередковує саме існування цих образів. Найбільш безпосередня ситуація зустрічі людини зі світом – це безперервний рух свідомості в образі світу, що актуально сприймається» [63, с. 297].

У сучасних філософії та психології появу свідомості пов'язують з трудовою діяльністю, зі створенням людських знарядь і з мовою. Але мові відводиться другорядна роль. Так, О.О. Леонт'єв (посилаючись на твердження

«те у чому і з допомогою чого, існує свідомість суспільства є мова» (О.М. Леонт'єва) наголошує, що «саме те, у чому і за допомогою чого! І не більше» [63, с. 296]. На нашу думку, труд є рушійною силою розвитку мислення і взаємозв'язаний з розвитком свідомості після інтеграції мислення і мовлення у словесно-логічному мисленні. Безпосередньою ж рушійною силою розвитку свідомості була дія, з самого початку спрямована на взаємодію з іншими – мова як обумовлення взаємодії. Розвиток мови і свідомості народу пов'язані з розвитком мислення і трудової діяльності, але розвиток свідомості дитини відбувається раніше розвитку словесно-логічного мислення і трудової діяльності [162].

Сприймання – це відображення цілісного образу у сукупності ознак. Дитина, яка називає словом предмет, робить теж саме, що і наші пращури – зв'язує слово з якоюсь однією ознакою. Якщо ми проаналізуємо наші слова, то у більшості знайдемо якусь одну ознаку. У слові, як про це пише Л.С. Виготський, відображено несуттєву для мислення ознаку. Несуттєву для мислення, але суттєву для свідомості – інтуїтивно зрозумілу іншими. Слово збуджує те, що було відображено в образах сприймання, тобто відображено цілісний образ у сукупності його ознак, але усвідомлюються далеко не всі ознаки. Назва слова фіксує, як правило, якусь одну ознаку [23]. У термінології класичного обумовлення назва фіксує інформативний стимул. До того ж у експериментах класичного і оперантного обумовлення інформативним є лише один стимул, а другий, пов'язаний з ним, часто таким не є. Психологічно, на момент виникнення слова, ознака (інформативний стимул) могла бути суттєвою для групи людей, яка прийняла слово, хоча не факт, що вона усвідомлювалася всіма членами групи, як це відбувається при спілкуванні дорослих з дітьми раннього та дошкільного віку, які спілкуються щодо одних і тих самих предметів, але на різних рівнях узагальнення.

Взаємозв'язки образів сприймання як різних предметів, так і окремих ознак і атрибутів активно досліджуються у сучасній психології. Виявлено вплив неусвідомлених ознак на точність відображення ознак усвідомлених. Так, Дж.А. Альварез та інші встановили, що цілісні репрезентації можуть бути точними, навіть спираючись на неточності окремих складових. «У деяких випадках об'єкти, що знаходяться поза зоною уваги, настільки погано представлені, що здається ніби ми взагалі не маємо корисної інформації про них. Однак, виявилось можливим поєднання цієї неточної інформації для відновлення точного показника групи» [156, с. 123].

Цілісне відображення, що ґрунтується на неусвідомлених релевантних ознаках, лежить в основі розвитку мовлення дитини. Наприклад, на дідуся перший раз у його житті залишають онука дворічного віку. За півгодини онук просить «касі», веде діда на кухню, показує на червону чашку. Дід думає, що дитина хоче пити і наливає у чашку води. Дає онуку. Онук відмовляється і далі вимагає «касі». Дід виливає воду. Наливає компоту. Дає онуку. Дитина знову відмовляється, сердиться, плаче і знову вимагає «касі». Дід бере іншу чашку, не виливати ж компот, наливає молока і дає онуку – хлопчик розплакався. Як каже дідусь: «Перепробував усе, що міг тільки придумати, а він плаче». Прийшла бабуся: «Чого він плаче? «Касі» – означає дати молока». Випила компот. Налила молока. Дала дитині. Хлопчик заспокоївся. Як потім виявилось, бабуся уявлення не мала, що «касі» означає «молоко у моїй червоній чашці». Вона просто давала молоко у конкретній чашці. Але для дитини «молоко у його чашці» – єдиний недиференційований образ у сукупності усіх ознак, розділити які хлопчик не міг. Слово «касі» від «красный» – чашка була червона, хоча кольорів хлопчик ще не називав [10].

Спочатку, коли дорослий хоче передати інформацію дитині, він говорить своєю мовою, а дитина, яка хоче чогось від дорослого, – своєю. Дитина користується власними словами, власними діями словотворчості.

Слово, яке придумує і промовляє дитина, фізіологічно тотожне іншим діям дитини. «Словом» дитина перевіряє правильність відображення через правильність власних дій по вимовлянню слова і розуміння слова іншими – маємо оперантне обумовлення. Отже, для розуміння свідомості потрібно абстрагуватися від понятійного мислення, яке і філогенетично і онтогенетично виникає лише при певному рівні розвитку свідомості.

Навчання дорослого і дитини відбувається абсолютно по-різному, якщо дорослому задаються окремі дії діяльності, які потім об'єднуються у діяльність, то дитина через наслідування засвоює діяльність, а вже потім виділяє окремі дії. Це стосується провідної діяльності усіх вікових періодів від новонародженого до молодшого підліткового віку [9]. Безпосередньо-емоційне спілкування починається задовго до того, як дитина зрозуміє значення слів. У предметній діяльності раннього дитинства дитина спочатку вчиться діяти з предметом, наприклад, їсти ложкою, а вже після опанування діяльності виділяє окремі дії засвоєної діяльності. Спочатку молоток для того, щоб стукати, далі – для того, щоб забивати цвяхи (байдуже куди, хоч у землю на підвір'ї) і лише потім – для того, щоб прибити дошку. У діяльності з молотком можна

виокремити різні співвідношення діяльності і окремих дій, що свідчать про різні рівні узагальнень, довільності і свідомості. Теж саме можна сказати і про гру дитини дошкільного віку і навчальну діяльність молодшого школяра, коли дитина спочатку грається чи навчається, а вже потім усвідомлює окремі дії ігрової чи навчальної діяльності.

Щось подібне відбувається із засвоєнням слів. Наведений вище приклад є метафорою появи свідомості. Чашка з молоком для дитини є недиференційованим образом, який можна позначити різними словами. Дитина називає його «касі», дідусь говорить «тримай чашку», бабуся – «на молоко», а мама запитує, якого кольору чашка. Для дорослого, крім того, слово збуджує різні образи – молоко може бути у будь-якій чашці, може бути тепле, свіже тощо. Свідомість особистості схожа на взаємодію відображень дорослого і дитини і є інтеріоризацією спільної діяльності дитини з дорослими, обумовленої мовою, яка сама обумовлюється на рефлекторному рівні. Оскільки взаємозв'язки слів і образів дитини і дорослого далеко не тотожні, то взаємодія можлива лише за умови кластерної організації свідомості.

Мову можна розглядати як матрицю процесів наuczіння, яка обумовлює передачу окремих здогадок (умовних рефлексів, асоціацій, проблісків свідомості, гештальтів) наступним поколінням. Мова є не просто системою фіксації, збереження і передачі здогадок (виявлених зв'язків і відношень), але є системою організації релевантних кластерів здогадок – асоціативне поле ускладнюється і диференціюється на поля аналогій, комбінацій, реконструкцій, які у свою чергу можна досліджувати як багаторівневі структури [8, с. 58].

Сама мова також має кластерну структуру, є системою правил організації кластерів умовно-рефлекторних, а точніше мовно-рефлекторних зв'язків. Розвиток мови як процес створення і розвитку кластерів збуджуваних словом образів відбувається у відповідності зі свідомістю народу. Слова, які не відповідають свідомості народу, є неприйнятними і звучать як неприйнятні. Наприклад, російською я «переможу» одним словом не перекладається. Таке цілепокладання їм не потрібне.

Коли дитині не вистачає власних слів для взаємодії з дорослими, бо дорослі її слів не розуміють, дитина змушена використовувати слова дорослих. Зміст слів дорослого і дитини відрізняється, але все ж у чомусь співпадає. Як правило спочатку співпадіння стосується лише конкретних предметів. Пробліски свідомості (здогадки), які вірогідно були у дитини і раніше, на цьому етапі стають регулярними. У процесі взаємодії з дорослими, дитина

відкриває для себе нові ознаки предметів, дій, явищ, які до того були злиті у єдиний недиференційований образ, засвоює нові інтенції, нові контексти слова. Як писав Д.О. Леонтьєв: «Сенс (будь-то зміст текстів, фрагментів світу, образів свідомості, душевних явищ або дій) визначається, по-перше, через більш широкий контекст і, по-друге, через інтенцію або ентелехію (цільову спрямованість, призначення або напрямок руху)» [64, с. 26].

Незважаючи на те, що розвиток свідомості відбувається через розмежування змісту і форми недиференційованих образів, репрезентації образів можуть залишатися недиференційованим на все життя і існувати у вигляді загальних уявлень. Л.С. Виготський провів ґрунтовні дослідження загальних уявлень і встановив, що «купа предметів, що виділяється дитиною, об'єднується без достатньої внутрішньої підстави, без достатнього внутрішнього споріднення і відносин між частинами, що її утворюють, передбачає дифузне, ненаправлене поширення значення слова або знаку, що його замінює, на ряд зовні пов'язаних у враженні дитини, але внутрішньо не об'єднаних між собою елементів» [23, с. 136]. Об'єднання предметів у комплекси відбувається на основі однієї ознаки, яка до того ж деякий час нестабільна, не завжди вживається свідомо і довільно. Отже, у цілісному образі усвідомлюється то одна, то інша ознака, але разом усвідомити їх дитині складно.

Виникає питання: як розвиваються загальні уявлення, і чому наша свідомість не переходить повністю на понятійний рівень? Як писав О.Р. Лурія: «Аналіз показав, що у дитини 5-7 років спостерігається різке переважання, або навіть повне домінування предикативних реакцій; асоціативні реакції дуже рідкісні, дитина переважно робить з даного слова цілу фразу. Лише в більш пізньому віці починають з'являтися асоціативні відповіді, а у підлітка або дорослого асоціативні відповіді типу «сонце, місяць», «собака, кішка» явно переважають. Таким чином, предикативні відповіді, які є одиницями синтагматичної організації мовлення, складають прототип фрази і з'являються в мові дитини набагато раніше, ніж асоціативні відповіді» [67, с. 153].

Предикативні реакції з'являються раніше від реакцій, які можуть бути покладені в основу класифікацій. Предикативні реакції не вимагають розмежування змісту і форми образів. І головне: загальні уявлення і предикативні реакції закладені у самій мові, у якій репрезентовані зв'язки важливіші для соціалізації дитини, ніж зв'язки понятійного мислення [162].

Слова рідної мови кодують не лише ознаки, дії чи відношення, а і емоційне ставлення до дійсності. Василь Голобородько у циклі «українська міфопоезія» розкриває образ слова «дівка». Для поета слово є загадкою, догадкою і відгадкою одночасною:

за цією ознакою-догадкою
ми тебе загадуємо-іменуємо
загадкою-іменем:
ти – красна дівка, –
відгадкою такої загадки-імені
ти, дівко, – сама уся,
на кого парубкові можна тільки дивитися,
хто парубкові тільки милує око [25, с. 221].

Сакральне значення загадки-імені слова дівка збереглося в українській мові не лише у міфопоезії, а і у самій народній мові, у сім'ях слів, у контекстах вживання слова. Порівняйте об'єктивований образ українського слова «дівка» і російського слова «девка», обоє мають однакові значення і однакове походження, але українське слово забарвлене позитивно, а російське – негативно. Емоційне забарвлення слова, тобто наше ставлення до фрагментів дійсності, збуджується словами, пов'язаними зі смислами колективної свідомості народу. Конкретний приклад ілюструє ставлення народу до певного образу. Негативний образ слова «девка» відображає патріархальні стереотипи, ставлення імперської свідомості до селянки – «крестьянская девка», до жінки взагалі – «продажная девка», «гулящая девка», «дворовая девка». В українській свідомості переважають зовсім інші образи – «дівка на виданні», «засватана дівка», «вогонь-дівка». Практично всі згадані тут стійкі словосполучення є в обох мовах, але частота їх вживання у російській та українській мовах різна, отже в українській мові переважає додатний смисл. Образно-емоційна репрезентація слова залежить не лише від внутрішньої форми слова, але і від розвитку сімей слів та образно-емоційних зв'язків, відображених в ідіомах, приказках, прислів'ях, піснях тощо [10, с. 159]. До того ж образно-емоційна репрезентація слова залежить від слів і словосполучень, які ми можемо і не пам'ятати. Об'єктивований словом-уявлення образ не є ні загальним, ні конкретним, він скоріш за все є збірним. Слово-уявлення об'єктивує образ у сукупності контекстів – кластер образів, усвідомлені частини якого залежні від неусвідомлених компонентів.

В.М. Аллахвердов ставить цілком слушне запитання: «маленькі діти,

вперше в житті побачивши схематично намальовану кішку – нехай навіть кішку без хвоста, відразу зрозуміють, що перед ними – кішка, а не якийсь невідомий звір. Яким чином? Проблема стає тим паче нерозв'язною, якщо мову вести про абстрактні поняття, які в принципі не мають конкретного аналога в навколишньому світі – такі, як рівність, нескінченність, ангел, справедливість тощо» [4, с. 43]. На нашу думку, абстрактні образи передаються через контексти використання слова. Думка не нова, але, як правило, вона стосується значень, а не смислів. Але контексти фіксують не лише значення і відношення, а й ставлення людини до дійсності. Значна частина цих контекстів досить жорстко зафіксована у мові, а саме у сім'ях слів і стійких словосполученнях.

Кожного разу, коли дитина послуговується словом чи словосполученням, наприклад, словом «сім'ї слів добра», вона доторкується одночасно і до реального, і до первнів народу. Кожне послуговування словом з великої сім'ї слів переносить частину сфери свідомості народу у свідомість чи несвідоме особистості. Коли дитина чує, або говорить «добре» щодо оцінювання природи (як же добре), смаку їжі (неможна говорити, що хліб не добрий), прийнятого рішення (це ти добре придумав), діяльності (її чи іншого), з'являється ще одна несвідома, але цілком реальна позначка на несвідомому образі добра. Кожне слово є носієм самодостатнього смислу. А кожне доторкування словом до реальності збагачує уявлення добра новими відтінками ставлень [162]. Доторкування у прямому сенсі, як тварина лапою у оперантному обумовленні.

Народ відображає світ через слово, яке є поезією, міфом і навіть чарами. «Та й стара латинська назва *carmen*, що в літературній мові отримала значення «вірша», «поема», первісно значила «закляття», «чарівницька примова»; відгомін сього первісного значення заховався ще й досі в французькій слові *charme* (чари, принада), *charmant* (принадний, чарівний)» [141, с. 56] – писав Іван Франко. В українській мові (і не лише в українській) є чарівні слова. «Будь ласка» – це не просто слова ввічливості, які сприяють отриманню допомоги від інших. Це слова прадавньої сакральної формули поширення любові. – Скажіть, будь ласка, котра година? – Дев'ята. – Дякую. – Будь ласка. Слово «ласка» українською мовою означає вияв любові, а словацькою і чеською мовами – любов як почуття. В поданому діалозі словосполучення «будь ласка» має значення бути ласкавим, але у першому випадку воно виражає прохання виявити люб'язність і допомогти тому, хто запитує, просить, у другому – те саме прохання, але по відношенню до інших, що криє в собі глибокий етичний смисл, а саме – завжди бути люб'язним, виявляти повагу та любов до інших.

Отже, це не «бартер», коли я тобі – ти мені. В наведеному вище діалозі – це справжні чарівні слова, сакральна формула поширення любові [7].

На нашу думку, проблиски свідомості (здогадки) щодо одного і того ж слова відбувалися щонайменше тричі. Перший раз, коли людина усвідомила щось і зафіксувала це у слові, яке прийняли інші. Другий раз, коли дитина засвоює слово дорослого. Слід зауважити, що спочатку дитина придумує власні слова, на основі власних проблесків свідомості, а вже пізніше приймає слова дорослих, приймає правила, за якими створюються слова, за якими організовуються сім'ї слів, змінюються слова при відмінюванні, зміні числа, особи тощо. А третій раз, коли доросла людина раптом усвідомлює зміст слова, який у це слово вклали наші предки тисячі років тому, зміст, який став надбанням несвідомого людини у процесі мовних обумовлень, наприклад, як у випадку зі словами ввічливості, які раптом усвідомилися як чарівні, сакральні слова. Ось чому рідну мову потрібно учить все життя.

Аналізуючи слово як здогадку (акт чи проблеск свідомості), ми спиралися на докладно досліджені О.О. Потебнею форми слова і його зміст. «У слові ми розрізняємо: зовнішню форму, тобто членороздільний звук, зміст, об'єктивований за допомогою звуку, і внутрішню форму, або найближче етимологічне значення слова, той спосіб, яким виражається зміст» [95, с. 160]. Тут важливіше не походження слова, а його образно-емоційні зв'язки з іншими словами, контексти використання слова. Первинний образ слова, який лежить в основі етимології, відігравав визначальну роль у розвитку мови, зокрема сімей слів та ідіом, а потім розвивається у сім'ях слів, відповідно до розвитку свідомості народу, навіть за втрати етимологічного значення.

У такому контексті придуманий епітет чи словосполучення, якого ніколи не було, є справжнім виявом поетичної творчості, але вищим рівнем поезії є відображення звичайного буття звичайними словами. «Та є люди, котрі мають здібність видобувати ті глибоко заховані скарби своєї душі і давати їм вираз у зрозумілих для «кожного» словах. Отсі щасливо обдаровані психологічні Крези і копачі захованих скарбів – се й є наші поети» [141, с. 62-63] – писав І. Франко. І далі «здібності час від часу піднімати цілі комплекси давно погребаних вражень і споминів, покомбінованих, не раз також несвідомо, одні з одними на денне світло верхньої свідомості» [141, с. 64]. На думку І. Франка «видобування скарбів своєї душі» – є процесом усвідомлення несвідомих вражень і спогадів. Схожу думку висловлював Олександр Олесь.

Втільить чуття мої в звуки, в слова

Світ увесь навіть не в волі ...

Як же душа моя їх проспівала,
Частка душі світової?! [85, с. 92].

«Світова душа» О. Олеся [85], «душа народу» Л. Костенко [50], «духу народу» О. Потебні [95] – це свідомість народу, мовна репрезентація здогадок предків. Вивчаючи рідну мову, людина привласнює окремі проблески свідомості попередніх поколінь, зафіксовані у мові народу, усвідомлюючи їх як власні здогадки, акти свідомості. Об'єктивація прадавніх образів виливається у потоки свідомості, а, якщо пощастить, то і у один могутній потік.

Садок вишневий коло хати,
Хрущі над вишнями гудуть,
Плугатарі з плугами йдуть,
Співають ідучи дівчата,
А матері вечерять ждуть [146, с. 296].

Вірш Т. Шевченка – є доторкування до несвідомого усього народу, доторкування до проблесків свідомості (здогадок) як народу, який витворив слова рідної мови, так і до своїх, дитячих вражень. Колись людина (народ) усвідомила, що є садок, хата, хрущі, вишні, плугатарі, плуги, дівчата. Усвідомила, який садок, що він росте, де росте тощо. Репрезентувала свої уявлення, а пізніше і мисленеві дії – у словах. А потім кожна людина, засвоюючи рідну мову, переносила свідомість народу у власну свідомість, де значна частина народної душі ховається у несвідомому особи. «Без огляду на його і на вашу волю самі його слова викликають у вашій уяві величезні ряди образів, не раз зовсім відмінних від тих, які бажав викликати у вас автор. Ті побічні образи забирають значну частку вашої духовної енергії, спрощують утому, наводять нудьгу; річ талановитого писателя має викликати якнайменше таких побічних виображень, якнайменше розсівати увагу читача, концентруючи її на головній течії аргументації» [141, с. 46-47] – писав Іван Франко, порівнюючи видатних і менш талановитих поетів. Щоб зменшити кількість побічних вражень, поет звертається до душі народу, а не до душі окремої людини. Великі поети спираються не на тваринне, витіснене чи символізоване несвідоме, а на несвідоме, яке є свідомістю народу – здогадки, тисяч попередніх поколінь, обумовлені словами рідної мови.

Окрім того, що Кобзар переводить частку несвідомого народу у свідомість кожного, хто читає вірш, він іще і утримує потік свідомості читача. Замініть слово «вишнями» на інше, наприклад, «хрущі над вербами гудуть» – залишиться і рима і ритм, але цілісне відображення перетвориться на серію «лубкових картинок» чи «коміксів».

У вірші великого Кобзаря одним із засобів утримання потоку свідомості є сім'ї слів: вишневий, вишні; йдуть, ідучи. Звичайно у ньому є і інші зв'язки між словами, зокрема асоціативні зв'язки: садок, вишневий; хата, мати. Але асоціативні зв'язки відносяться не лише до несвідомого народу, а і до несвідомого індивіда. Для одного садок вишневий, для іншого – яблуневий [7].

Поет відтворює свідомість народу роблячи свідомим свої несвідомі враження. Видатні поети можуть робити свідомими несвідомі враження своїх читачів тому, що доторкуються до спільних, суттєвих вражень усього народу.

Поезія – це завжди неповторність,
якийсь безсмертний дотик до душі [50, с. 138], – збагнула Ліна Костенко.

Слово з'явилося як здогадка (акт, пробіск свідомості), є об'єктивованим образом в усіх його контекстах. Слово збуджує не окремий образ, а групи взаємозв'язаних елементів (кластери) образів. Образи збуджують кластери слів. Свідомість змушена рухатися у складних лабіринтах кластерів і тому є творчим процесом, який виявляється у здогадуваннях, вигаданнях, згадуваннях, пригадуваннях, нагадуваннях тощо. Аналіз, що здійснює поет, спирається на власне несвідоме, яке обумовлюється свідомістю народу, збуджує пробіски свідомості тисяч попередніх поколінь, зафіксовані у словах рідної мови.

Мова є системою умовних та підкріплюючих стимулів, умовних реакцій і оперантів, яка формує у всіх носіїв схожі мовно-рефлекторні зв'язки. Обумовлення мовою релевантних умов відбувається переважно на несвідомому рівні у ранньому та дошкільному дитинстві. У результаті засвоєння рідної мови нащадки отримують у спадок від попередніх поколінь кластери асоціацій, збільшують ступінь свободи взаємодії зі світом на противагу безумовним рефлексам, які обмежують реакції на подразники.

Поява індивідуальної свідомості обумовлена засвоєнням системи мовних репрезентацій здогадок попередніх поколінь. Переважна більшість актів свідомості предків привласнюється як мовні обумовлення на рефлекторному рівні впереміж з окремими власними актами свідомості індивіда. Чим більше ускладнюється мова, чим більша кількість привласнених здогадок попередніх поколінь, тим частіші власні здогадки, власні пробіски свідомості, аж доки вони не перетворюються на неперервний потік. Свідомість породжується окремими здогадками індивіда, які асоціюють пробіски свідомості попередніх поколінь, привласнені індивідом у процесі опанування мовою, потребує безперервного розвитку у процесі творчої діяльності.

1.2. Способи вербального навіювання в структурі сугестивно-педагогічної культури вчителя

Поняття довільного сугестивного впливу. Сугестивний вплив є одним з фундаментальних видів психологічного впливу, який реалізується в процесі спілкування між людьми. При цьому для подальшого дослідження проблеми сугестивного впливу принципово важливим є той аспект, який стосується його аналізу як довільного впливу. Саме в цій якості сугестія вперше виявляє себе як для науково-психологічного вивчення, так і для ефективного практичного використання.

В.М. Бехтерев відзначав, що сутність навіювання полягає в тому, що в процесі спілкування відбувається «безпосереднє прищеплення до психічної сфери даної особи ідеї, почуття, емоції та інших психофізіологічних станів повз її «я», тобто в обхід її особистості, яка має самосвідомість та проявляє критичність» [12, с. 24].

Характеризуючи сугестію, С. Московічі визначив такі її суттєві ознаки: 1) відхід від логічного мислення, навіть його уникнення, і перевагу алогічного мислення; 2) розкол в людині раціонального і ірраціонального, її внутрішнього і зовнішнього життя [78, с. 41-42].

Г.М. Андрєєва характеризує сугестію як «особливий вид впливу, а саме цілеспрямований, неаргументований вплив однієї людини на іншу або на групу. При навіюванні здійснюється процес передачі інформації, заснований на її некритичному сприйнятті» [5, с. 161].

У довідковій психологічній літературі вказується, що навіювання – це вид психологічного впливу на психічну сферу людини, пов'язаний зі зниженням свідомості і критичності при сприйнятті і реалізації змісту, який навіюється, з відсутністю цілеспрямованого активного його розуміння, розгорнутого логічного аналізу і оцінки в співвідношенні з минулим досвідом і даним станом суб'єкта. Змісту свідомості, засвоєному за механізмом навіювання, надалі притаманний нав'язливий характер; він не піддається осмисленню і корекції, являючи собою сукупність «нав'язаних установок» [96, с. 57].

Довільне навіювання тісно пов'язане з процесами соціально-психологічної взаємодії і спілкування. На думку В.М. Кулікова, соціально-психологічна сутність довільного навіювання полягає в наступному: 1) зміст навіювання, в кінцевому рахунку, завжди соціально детермінований, адже воно визначається ідеологією, мораллю, політикою того суспільства, чий інтереси і цілі представляє і захищає

сугестор; 2) процес навіювання реалізується в процесі взаємодії членів сугестивної пари, в ролі яких виступають або соціальні спільності, або особистості, які входять в їх склад; 3) хід і результат процесу навіювання залежить як від впливів індивідуальних сугерендів, так і від тих соціальних і соціально-психологічних впливів, які відбуваються з боку групових сугерендів [60].

Л.П. Гримак зазначає, що навіювання – це «безпосередній вплив мови (інформації), що має певне смислове значення або імперативний і владний характер, на психофізіологічні функції та поведінкові реакції людини, на яку спрямована мова (сигнал)» [28, с. 10-11]. При цьому «навіювання, на відміну від наслідувань, реалізується переважно за допомогою мови, і його первинним механізмом є слово» [28, с. 18].

Л.П. Гримак виявив також наступні додаткові характеристики мовного повідомлення, які роблять його навіюванням. По-перше, падіння психічної активності людини, коли з ростом інтенсивності неспання індивідуума підвищується його статус як генератора сугестій і, навпаки, при зниженні психічної активності він поступово перетворюється в приймача навіювань. Автор зазначає, що у всіх випадках, коли повідомлення реалізується у формі навіювання, суб'єкт інформаційного впливу (доповідач, педагог, артист, просто темпераментний полеміст) приводить себе в стан сильного збудження, одночасно намагаючись максимально знизити активність об'єктів інформаційного впливу (слухачів, учнів, публіки, опонента в суперечці тощо) [28, с. 157]. По-друге, параметр значущості інформації входить складовою частиною в поняття інформаційної сили системи [28, с. 157]. По-третє, установки і дії, які викликані сугестором, реалізуються поза сферою впливу власної волі сугеренда і його свідомого вибору. Такі навіювання формуються в гіпноїдних фазах («парадоксальних фазах»). При цьому початкове навіювання дозволяє знизити загальний рівень неспання людини і тим самим істотно підвищити її пластичність як інформаційної системи [28, с. 158-160].

Інтегруючи соціально-психологічні і психофізіологічні аспекти навіювання, Л. Шерток і Р. Сосюр приходять до висновку, що сугестія пов'язана одночасно і з впливом одного індивіда на іншого, і з відношенням між психічною і соматичною складовими всередині одного індивіда [147, с. 229].

При аналізі процесу сугестивного впливу цілий ряд авторів включають до його структури також етап актуалізації у сугеренда мозкових психофізіологічних механізмів, які забезпечують виконання прищепленої програми поведінки.

У концепції В.М. Бехтерева розрізняються наступні етапи процесу сугестії: 1) етап встановлення контакту між сугестором і сугерендом; 2) етап підвищення навіюваності сугеренда; 3) етап внесення у підсвідому сферу сугеренда ідей сугестора; 4) етап ідеодинаміки нав'язаних ідей в психічній сфері сугеренда; 5) етап впливу нав'язаних ідей на різні аспекти життєдіяльності сугеренда [12].

М.Л. Лінецький вважає, що в процесі сугестивного впливу реалізуються наступні його етапи: 1) прищеплення сугеренду програми поведінки, яка може виходити від однієї особи чи спільноти людей; 2) включення у сугеренда мозкових психофізіологічних механізмів, що забезпечують виконання прищепленої програми поведінки; 3) вихід психонервового процесу на виконавські системи з актуалізацією поведінки, сприйняття і тілесного функціонування, які відповідають прищепленій програмі [66, с. 7].

З точки зору В.М. Кулікова, процес навіювання являє собою замкнену «суб'єкт-суб'єкту» систему, яка включає три взаємопов'язаних структурних компонента: 1) операційний (вплив сугестора на сугеренда); 2) процесуальний (прийняття сугерендом сугестивного змісту); 3) результативний (відповідні реакції сугеренда на відповідне навіювання) [60, с. 162].

У структурі сугестивного впливу сугестора-консультанта, спрямованого на досягнення внутрішніх змін клієнта, Р. Болстад і М. Хемблетт виділяють наступні етапи: 1) орієнтовний етап (визначення результату; розкриття моделі внутрішнього світу клієнта) 2) виконавський етап (входження сугестора в ресурсний стан; встановлення рапорту консультанта з клієнтом, ведення до бажаного стану); 3) контрольний етап (підтвердження змін; екологічний вихід) [15, с. 101-115].

З огляду на зазначені вище дослідження, в структурі процесу сугестивного впливу ми виділяємо такі етапи: 1) орієнтовний етап, який включає в себе: а) постановку мети сугестивного впливу; б) моделювання суб'єктивно значущих умов сугестивного впливу; в) програмування дій в структурі сугестивного впливу; 2) виконавський етап, який включає в себе: а) встановлення рапорту між сугестором і сугерендом; б) підвищення навіюваності сугеренда; в) проведення сугестором змістовних навіювань; г) інтеграцію психіки сугеренда; д) вихід сугестора з контакту із сугерендом; 3) контроль-оцінний етап, який включає в себе: а) контроль і оцінку реальних результатів сугестії; б) оцінку ступеня екологічності результатів сугестії; в) корекцію (за потреби) певних компонентів в структурі процесу сугестивного впливу.

Можна також визначити наступну узагальнену класифікацію «мішеней» і пов'язаних з ними методів сугестивного впливу: 1) методи впливу на джерела цілеспрямованої активності сугеренда (потреби, інтереси, схильності, ідеали); 2) методи впливу на регулятори цілеспрямованої активності сугеренда (смыслові, цільові та операційні установки, групові норми, самооцінку, світогляд, переконання, вірування); 3) методи впливу на інформаційні структури цілеспрямованої активності сугеренда (знання про світ, людей, відомості, які забезпечують інформацією людську активність); 4) методи впливу на операційний склад активності сугеренда (спосіб мислення, стиль поведінки, звички, вміння, навички); 5) методи впливу на психічні стани сугеренда, які пов'язані з реалізацією його активності (фонові, функціональні, емоційні).

Суттєві особливості професійно-педагогічної культури вчителя. При вивченні проблеми професійної культури важливе методологічне значення набуває визначення підходів до тлумачення поняття «професійна культура». У науковій літературі розрізняють наступні підходи.

Діяльнісний підхід акцентує увагу на засобах і способах, які формують суб'єктність людини за допомогою включення її в професійну діяльність (К.О. Абульханова-Славська, А.В. Анохін, М.М. Корінний, І.М. Модель та ін.).

Дидактичний підхід фіксує увагу на способах та мірі опанування суб'єктом сукупністю специфічних знань і навичок, які забезпечують рівень його професіоналізму і кваліфікацію (О.С. Нагорічна, О.В. Шевцова та ін.).

У межах *компетентнісного підходу* професійна культура розглядається як сукупність спеціальних теоретичних знань і практичних умінь, пов'язаних з конкретним видом праці (А.І. Кравченко, Н.С. Сидоренко, Л.П. Чорна та ін.).

Акмеологічний підхід до професійної культури акцентує увагу на активності та самостійності суб'єкта професійної діяльності, робить наголос на особистісно-професійному зростанні суб'єкта праці (В.А. Правотворов, Є.Д. Клементьєв, М.М. Кузьмінов та ін.).

Особистісний підхід розглядає професійну культуру як особистісну особливість фахівця, що виражає міру розвитку потреб і здібностей індивідів (А.Й. Капська, Є.Д. Клементьєв, Н.Б. Крилова, Г.Н. Соколова та ін.).

Психологічний підхід тлумачить професійну культуру як комплекс психологічних характеристик фахівця, що зумовлюють ефективність та результативність його професійної діяльності (А.Й. Капська, С.В. Алієва та ін.).

Інтегруючи вказані вище підходи до вивчення професійної культури особистості, Г.Є. Улунова визначає останню як комплексне динамічне особистісне утворення професіонала, що зумовлює високі якісні показники професійно-особистісного зростання та самореалізації суб'єкта професійної діяльності [137].

Складовими професійної культури виступають: 1) система цінностей, що визначає суспільну і індивідуальну значущість засобів, результатів і наслідків професійної діяльності; 2) інформаційно-операціональні ресурси професійної культури, напрацьовані попередньою практикою; 3) цілепокладання, що характеризує рівень уявлень особистості про норми у сфері професійної життєдіяльності; 4) система засобів, способів і методів професійної діяльності, що включає науковий понятійний апарат і знання нормативного використання професійних технологій і розумових операцій з метою перетворення проблемних ситуацій; 5) об'єкти професійної діяльності, стан яких вимагає певних нормативних змін [132].

Професійно-педагогічна культура вчителя виступає частиною педагогічної культури як суспільного явища. Носіями педагогічної культури є люди, які займаються педагогічною практикою як на професійному, так і на непрофесійному рівнях. Носіями ж власне професійно-педагогічної культури є індивіди, покликані здійснювати педагогічну працю на професійному рівні.

Сугестивно-педагогічна культура вчителя є різновидом його професійно-педагогічної культури як суспільного явища. Носіями сугестивно-педагогічної культури є люди, які покликані здійснювати на професійному рівні сугестивний вплив у процесі педагогічної праці, складовими якої є педагогічна діяльність, педагогічне спілкування й особистість педагога як суб'єкта діяльності та спілкування.

При виявленні сутності сугестивно-педагогічної культури вчителя необхідно мати на увазі наступні положення: 1) сугестивно-педагогічна культура виконує функцію специфічного проектування професійно-педагогічної культури у сферу педагогічної діяльності та педагогічного спілкування; 2) сугестивно-педагогічна культура вчителя – це універсальна характеристика педагогічної реальності, яка проявляється у процесі розв'язання сугестивно-педагогічних задач; 3) одиницею аналізу сугестивно-педагогічної культури виступає сугестивно-педагогічний вплив, який реалізується у процесі вирішення сугестивно-педагогічних задач; 4) особливості реалізації та формування сугестивно-педагогічної культури вчителя обумовлюються його індивідуально-творчими,

психофізіологічними і віковими характеристиками, а також сформованим соціально-педагогічним досвідом; 5) сугестивно-педагогічна культура – це міра і спосіб творчої самореалізації особистості вчителя у процесі вирішення сугестивно-педагогічних задач в педагогічній діяльності та спілкуванні.

Специфіка сугестивно-педагогічної культури вчителя. Сугестивно-педагогічної культури вчителя як різновид його професійно-педагогічної культури є системним утворенням, яке включає в себе аксіологічний, когнітивний, процесуально-діяльнісний компоненти.

Аксіологічний компонент сугестивно-педагогічної культури вчителя дає відповідь, насамперед, на питання: чому вчити майбутнього вчителя, що становить базовий зміст його педагогічної підготовки? При цьому особливого значення набувають професійно-ціннісні орієнтації педагога, пов'язані з його ставленням до учнів, до навчальних предметів, до педагогічної діяльності й педагогічного спілкування.

Когнітивний компонент сугестивно-педагогічної культури вчителя включає в себе наступні знання: 1) знання про сугестивно-педагогічні цінності, які містять, по-перше, знання про загальні педагогічні цінності, по-друге, знання про конкретні сугестивно-педагогічні цінності; 2) теоретичні сугестивно-педагогічні знання, які містять у собі, по-перше, загальні сугестологічні знання, по-друге, конкретні сугестивно-педагогічні знання; 3) технологічні сугестивно-педагогічні знання, які містять у собі, по-перше, знання про загальні технології рішення сугестивних задач, по-друге, знання про конкретні способи та методи рішення сугестивно-педагогічних задач.

Процесуально-діяльнісний компонент сугестивно-педагогічної культури пов'язаний з операційним складом сугестивно-педагогічного впливу. Операційний аналіз сугестивно-педагогічного впливу дозволяє розглядати його як процес рішення різноманітних сугестивно-педагогічних задач, прийоми і способи вирішення яких і складають технологію професійно-педагогічної культури вчителя.

Сугестивно-педагогічна технологія допомагає зрозуміти сутність сугестивно-педагогічної культури, вона розкриває історично мінливі способи і прийоми, пояснює спрямованість сугестивно-педагогічного впливу в залежності від динаміки суспільних відносин.

В контексті сугестивно-педагогічної технології ми розуміємо спосіб як нерозривну, алгоритмічно задану послідовність дій вчителя, яка веде до вирішення певної сугестивно-педагогічної задачі і досягнення поставленої

мети. Саме в такому випадку сугестивно-педагогічна культура виконує функції регулювання, збереження і відтворення, розвитку педагогічної реальності.

Тому розглянемо більш докладніше процесуально-діяльнісний компонент сугестивно-педагогічної культури вчителя.

Смисл педагогічної професії виявляється в педагогічній діяльності, яка спрямована на передачу від старших поколінь молодшим накопичених людством культури й досвіду, створення умов для соціальних ролей у суспільстві.

У дослідженні професійно-педагогічної діяльності спостерігаються наступні основні підходи: 1) антропоцентрований підхід; 2) особистісно-орієнтований підхід; 3) компетентнісний підхід; 4) акмеологічний підхід; 5) системний підхід; 6) проектно-рефлексивний підхід; 7) задачний підхід.

Одним з нових і досить перспективних підходів до педагогічної діяльності є задачний підхід. Сутність задачного підходу до дослідження і побудови педагогічної діяльності міститься в наступному. У реальній педагогічній діяльності в результаті взаємодії педагогів і вихованців виникають різноманітні педагогічні ситуації. Привнесення в педагогічній ситуації цілей надає взаємодії цілеспрямованості. Педагогічна ситуація, яка співвіднесена з педагогічною метою та умовами її здійснення, і є педагогічна задача. При цьому всю діяльність суб'єктів педагогічного процесу доцільно описувати, проектувати та реалізовувати як систему процесів послідовного розв'язання взаємозалежного ряду стратегічних, тактичних і оперативних педагогічних задач. Найважливіші положення задачного підходу потребують спеціального аналізу та уточнення з точки зору можливості їхнього застосування до специфіки сугестивно-педагогічного впливу.

Розглянемо специфіку сугестивно-педагогічної задачі. Різновидом педагогічних задач є сугестивно-педагогічні задачі. Під сугестивно-педагогічною задачею ми розуміємо осмислену педагогічну ситуацію із привнесеною в неї сугестивно-педагогічною метою. Сугестивно-педагогічна задача є результатом усвідомлення педагогом загальної мети освіти й умов її досягнення в конкретній педагогічній ситуації, а також необхідності виконання специфічних сугестивно-педагогічних дій і прийняття їх до виконання. Саме виникнення сугестивно-педагогічної задачі обумовлено необхідністю переведу учня з одного стану в інший. Загальна сугестивно-педагогічна задача надалі трансформується в систему конкретних сугестивно-педагогічних задач навчально-виховного процесу.

Ми розрізняємо також стратегічні, тактичні та оперативні сугестивно-педагогічні задачі. Стратегічні сугестивно-педагогічні задачі відображають об'єктивні потреби суспільного розвитку, вони визначають вихідні цілі й кінцеві результати сугестивно-педагогічного впливу. Тактичні сугестивно-педагогічні задачі в реальному педагогічному процесі співвідносяться з конкретним етапом розв'язання стратегічних сугестивно-педагогічних задач. Оперативні сугестивно-педагогічні задачі – це задачі поточні, найближчі, що постають у конкретних педагогічних ситуаціях в окремі моменти сугестивно-педагогічного впливу.

Сугестивно-педагогічні задачі ми розділяємо також на виховні й дидактичні задачі. Виховні сугестивно-педагогічні задачі містять у собі виховні цілі, їхня реалізація приводить до розвитку певних особистісних якостей школярів: світогляду, моральних якостей, рівня естетичного розвитку тощо. Дидактичні сугестивно-педагогічні задачі випливають із цілей навчання, а їхня реалізація забезпечує засвоєння учнями знань, умінь, досвіду творчої діяльності, розвиток самоконтролю в діяльності школярів. Відповідно до уявлень про цілісний педагогічний процес поняття «сугестивно-педагогічна задача» повинно розглядатися як родове стосовно понять «дидактична сугестивно-педагогічна задача» і «виховна сугестивно-педагогічна задача».

На наш погляд, специфіка сугестивно-педагогічної задачі полягає в наступному.

По-перше, сугестивно-педагогічна мета як компонент сугестивно-педагогічної задачі орієнтує вплив педагога-сугестора на несвідому сферу психіки учня-сугеренда. З урахуванням даного положення можна представити наступні «мішені» впливу, які перебувають переважно в несвідомій сфері психіки учня-сугеренда: 1) спонукачі активності (потреби, мотиви, інтереси, схильності); 2) регулятори активності (сміслові, цільові й операційні установки, групові норми, самооцінки, вірування); 3) інформаційні структури активності (знання про світ та людей, які забезпечують інформацією активність учня); 4) операційний склад активності (спосіб мислення, стиль поведінки, звички, уміння, навички); 5) психічні стани, пов'язані з реалізацією різних форм активності (фонові, функціональні, емоційні).

По-друге, у процесі сугестивно-педагогічного впливу можуть бути реалізовані наступні моделі підвищення сугестивності учнів-сугерендів: 1) депотенціалізація свідомості без актуалізації несвідомого психічного; 2) актуалізація несвідомого психічного без депотенціалізації свідомості;

3) депотенціалізація як свідомості, так і несвідомого психічного; 4) актуалізація несвідомого психічного при депотенціалізації свідомості.

Тому в сугестивно-педагогічній ситуації повинні бути виявлені та актуалізовані фактори, які сприяють підвищенню та утилізації сугестивності учнів-сугерендів у процесі розв'язання сугестивно-педагогічної задачі.

Так, у межах першої моделі підвищення навіюваності в сугестивно-педагогічній ситуації можуть бути виявлені, актуалізовані та утилізовані наступні фактори: 1) авторитет сугестора; 2) подолання в сугеренда антисугестивних бар'єрів; 3) конформність сугеренда; 4) релаксація сугеренда.

У межах другої моделі підвищення навіюваності в сугестивно-педагогічній ситуації можуть бути виявлені, актуалізовані та утилізовані наступні фактори: 1) побудова рапорту між сугестором і сугерендом; 2) відволікання свідомості сугеренда при наданні сугестивних впливів на його несвідому сферу; 3) використання сугестором адекватного «пучка мов» для ефективного впливу на несвідому сферу сугеренда.

У межах третьої моделі підвищення навіюваності в сугестивно-педагогічній ситуації можуть бути виявлені, актуалізовані та утилізовані наступні фактори: 1) авторитет і влада гіпнотизера; 2) підготовча бесіда гіпнотизера з гіпнотиком; 3) проведення тестів на підвищення сугестивності гіпнотика; 4) фактори депотенціалізації свідомості та несвідомого сугеренда (актуалізація ідеї сну, дія монотонних подразників, сенсорна депривація).

У межах четвертої моделі підвищення навіюваності в сугестивно-педагогічній ситуації можуть бути виявлені, актуалізовані та утилізовані наступні фактори: 1) перевантаження стереотипів сугеренда; 2) переривання стереотипу сугеренда; 3) створення ситуації несподіванки (сюрпризу, шоку, подиву, неправдоподібності, незвичайності тощо); 4) постановка питань, що вимагають несвідомого пошуку сугеренда; 5) активізація репрезентативних систем сугеренда; 6) активізація у сугеренда трансових феноменів.

По-третє, у структурі сугестивно-педагогічного впливу як процесу рішення сугестивно-педагогічних задач доцільно виокремлювати наступні етапи: 1) орієнтовний етап; 2) виконавський етап; 3) контрольний-оцінний етап.

У структурі орієнтовного етапу сугестивно-педагогічного впливу ми розрізняємо наступні процеси: а) постановку цілі сугестивно-педагогічного впливу; б) формування моделі суб'єктивно значимих умов сугестивно-педагогічного впливу; в) розробку програми сугестивно-педагогічного впливу.

У структурі виконавського етапу сугестивно-педагогічного впливу

необхідно розрізняти такі процеси: а) встановлення рапорту між викладачем-сугестором і учнем-сугерендом (учнями-сугерендами); б) підвищення сугестивності учня-сугеренда (учнів-сугерендів); в) проведення викладачем-сугестором змістовних навіювань.

У структурі контрольної-оцінної етапу сугестивно-педагогічного впливу ми розрізняємо наступні процеси: а) контроль і оцінку реальних результатів сугестивно-педагогічного впливу; б) підтвердження екологічності результатів сугестивно-педагогічного впливу; в) корекцію компонентів сугестії в структурі процесу сугестивно-педагогічного впливу.

По-четверте, основним засобом, через який здійснюється реалізація як педагогічних, так і сугестивно-педагогічних задач навчання та виховання, є педагогічне (зокрема – сугестивно-педагогічне) спілкування. В.А. Кан-Калик і Г.О. Ковальов простежують наступний зв'язок між педагогічними й комунікативними задачами: 1) педагог здійснює постановку педагогічної задачі; 2) педагогічна задача конкретизується через систему методів навчання або (і) виховання, вибраних для рішення зазначеної задачі; 3) методи навчання або (і) виховання, вибрані педагогом, реалізуються в системі адекватних комунікативних задач; 4) реалізація комунікативних задач забезпечує запланований педагогічний вплив [46].

Комунікативна задача є та ж педагогічна задача, але переведена на мову комунікації. У той же час комунікативна задача, відображаючи задачу педагогічну, носить допоміжний, інструментальний стосовно неї характер. Тому при організації конкретного сугестивно-педагогічного впливу необхідно представляти способи його сугестивно-комунікативної реалізації.

Комунікативна задача, будучи похідною від педагогічної задачі, має ті ж етапи розв'язання, що й остання: аналіз ситуації, перебір варіантів і вибір з них оптимального, комунікативну взаємодію та аналіз її результатів.

Прийнято розрізняти загальні комунікативні задачі майбутньої комунікативної діяльності, які, як правило, плануються заздалегідь, і поточні комунікативні задачі, які виникають у ході педагогічної взаємодії. Загальні комунікативні задачі мають цілі оповідання (повідомлення) і спонукання. Тому в процесі розв'язання загальних комунікативних задач педагог реалізує дві основні комунікативні цілі: передати учням повідомлення або (і) впливати на них, тобто спонукати до дії.

На наш погляд, при розв'язанні сугестивно-педагогічної задачі реалізація сугестивно-комунікативних задач пов'язана головним чином з виконавським

етапом сугестивно-педагогічного впливу. Тому в структурі виконавського етапу сугестивно-педагогічного впливу необхідно розрізняти наступні загальні сугестивно-комунікативні задачі: 1) встановлення рапорту між викладачем-сугестором і учнем-сугерендом (учнями-сугерендами); 2) підвищення сугестивності учня-сугеренда (учнів-сугерендів); 3) проведення викладачем-сугестором змістовних навіювань.

У цілому розв'язання такої загальної сугестивно-комунікативної задачі, як побудова рапорту між сугестором і сугерендом, відбувається у формі комунікативного підлаштування й ведення стосовно різних реальностей останнього. Рапорт (у формі комунікативного підлаштування й ведення) може бути здійснений у процесі реалізації поточних вербальних і невербальних сугестивно-комунікативних задач стосовно наступних феноменів: 1) певних аспектів зовнішньої поведінки сугеренда (пози, сприйнятливості до зовнішніх подразників, словесних висловлювань тощо); 2) внутрішніх процесів сугеренда (емоцій, репрезентативних систем); 3) постійних індивідуальних стереотипів сугеренда (індивідуального стилю самопрояву, концептуальних метафор, навичок і здібностей, проблемних стереотипів).

При розв'язанні такої загальної сугестивно-комунікативної задачі, як підвищення навіюваності учня-сугеренда (учнів-сугерендів), можуть бути реалізовані такі поточні сугестивно-педагогічні комунікативні задачі: 1) техніка вбудованої метафори («подвійної, потрійної спіралі»); 2) бесіда сугестора з іншими людьми (або розповіді про інших людей) у присутності сугеренда; 3) техніка аналогового маркування («аналогового позначення», «схованого навіювання», «вставленого повідомлення», «схованої команди»); 4) постановка питань, які вимагають несвідомого пошуку; 5) техніка активізації репрезентативних систем сугеренда тощо.

При розв'язанні такої загальної сугестивно-комунікативної задачі, як проведення викладачем-сугестором змістовних навіювань, можуть бути реалізовані наступні поточні сугестивно-педагогічні комунікативні задачі: 1) прямі педагогічні навіювання; 2) непрямі педагогічні навіювання.

Способи вербального навіювання при розв'язанні такої загальної сугестивно-комунікативної задачі, як проведення викладачем-сугестором змістовних навіювань. У процесі виконання викладачем-сугестором змістовних навіювань можуть бути реалізовані наступні поточні сугестивно-педагогічні комунікативні задачі: 1) прямі педагогічні навіювання; 2) непрямі педагогічні навіювання.

Способи прямого вербального навіювання вчителя потребують розуміння учнем-сугерендом мети сугестивного впливу, чітко вказуючи на очікувану дію або психологічну реакцію з його боку. У значній мірі вони належать до свідомого досвіду даного сугеренда й зазвичай дають конкретні вирішення проблем, а також детальні інструкції про те, як реагувати на рекомендації й питання вчителя-сугестора [152].

Даний вид сугестії відповідно до її психологічної природи може розглядатися у двох аспектах: 1) в аспекті впливу на емоції, установки, неусвідомлювані мотиви учня-сугеренда (у формі сугестивних наставлянь вчителя-сугестора); 2) в аспекті впливу на складові поведінки учня-сугеренда (у формі сугестивних команд і наказів вчителя-сугестора).

Пряме навіювання може бути імперативним і мотивованим. *Імперативне навіювання* наяву (сугестивні команди й накази) робиться наказовим, емоційно-насиченим тоном, який не допускає сумнівів. Пряме навіювання здійснюється у вигляді коротких, зрозумілих сугеренду фраз із повторенням ключових слів і висловів, які підкріплюються й підсилюються невербальними сигналами. Імперативне навіювання є стресовим видом впливу на людину. Іноді імперативне навіювання називають «батьківським» методом сугестії.

Мотивоване навіювання включається у текст сугестії у вигляді елементів роз'яснення й переконання. Сугестивні наставляння, що впливають на емоції, установки й мотиви поведінки сугеренда, робляться спокійним тоном у вигляді м'яких, заспокійливих фраз, які зазвичай повторюються кілька разів. Іноді мотивоване навіювання називають «материнським» методом сугестії [26].

Розглянемо найважливіші змістовні особливості різних способів прямого вербального навіювання вчителя-сугестора.

1. *«Позитивні навіювання»*. Ці навіювання найбільш популярні, прості й безвідмовні. Вони будуються таким чином, щоб допомогти усвідомити учню-сугеренду, що він може досягти бажаних станів, переживань, відносин. Оскільки слова вчителя-сугестора орієнтують учня на актуалізацію певного досвіду, конкретне позитивне навіювання конструюється таким чином, щоб стимулювати певні бажані або необхідні реакції. Приклади: 1) «Ви можете згадати ту мить, коли пишалися собою у навчанні, спортивних змаганнях, конкурсах тощо»; 2) «Ви в змозі знайти в собі сили для виконання контрольної роботи, про існування яких навіть не підозрювали».

2. *«Негативні навіювання»*. За допомогою даних навіювань можна актуалізувати бажану реакцію учня-сугеренда, рекомендуючи йому не

реагувати тим способом, що від нього насправді очікується. Якщо застосовувати негативні навіювання з урахуванням контексту комунікації й характеру учня, вони можуть виявитися винятково корисними. Приклади: 1) «Ви не повинні думати із симпатією про свою школу та вчителів»; 2) «Спробуйте не думати про те, хто з Ваших друзів завтра прийде на конкурс».

3. *«Конкретні навіювання»*. Дані навіювання містять детальні описи почуттів, спогадів, думок або фантазій, які повинні бути актуалізовані в учня-сугеренда в процесі навіювання. При цьому приведення численних деталей, що стосуються кожного елемента досвіду, який навіюється, може викликати бажаний сугестивний ефект більш повно, тривало й надійно. Приклади: 1) «Подумайте на хвилинку про домашнє завдання, його виклики по відношенню до вашої волі та характеру, а також про ті позитивні внутрішні зміни, які стануться з вами після досягнення складної мети»; 2) «Чи пам'ятаєте Ви, як приємно подолати різні перепони та отримати винагороду у вигляді апельсину, коли рот наповнюється слиною, а по пальцях тече солодкий ароматний сік?».

Однак кожне конкретне навіювання може стати в той же час і джерелом потенційної невдачі. Таке можливо тому, що велика кількість деталей, які приводить вчитель-сугестор, збільшують імовірність переживань учня-сугеренда, що йдуть врозріз зі змістом навіювань сугестора.

4. *«Загальні навіювання»*. На відміну від конкретних навіювань у загальних навіюваннях відсутні деталі, що дає учню-сугеренду можливість вільно вибрати елементи суб'єктивного досвіду, які асоціюються з абстрактним змістом навіювання. У межах сугестивного процесу вони дають учню шанс використовувати власний досвід та інформацію для деталізації й реалізації змісту навіювання. Таким чином, навіювання, яке може здатися занадто узагальненим, щоб бути успішним, насправді стає стимулом для осмисленого індивідуалізованого переживання. Приклади: 1) «Ви в змозі згадати деяке переживання свого дитинства, яке пов'язане із читанням цікавих книжок, до якого Ви так давно не зверталися»; 2) «Чи пам'ятаєте Ви той особливий момент, коли Ви були задоволені собою?».

Жодне із зазначених вище загальних навіювань спеціально не уточнює, який саме спогад мається на увазі. Тому учень-сугеренд сам змушений актуалізувати конкретні елементи індивідуального досвіду. Застосовуючи визначення «конкретний», «певний», «специфічний», «особливий», сугестор підштовхує учня до концентрації на одному із своїх реальних переживань, які

мали місце в минулому. Здійснений вчителем-сугерендом вибір конкретного суб'єктивного переживання є результатом актуальної взаємодії між свідомою й несвідомою сферами його психіки [152, с. 74-75].

К.І. Платонов відзначав, що при конструюванні формул прямого навіювання доцільно використовувати наступні принципи: 1) зміст прямого навіювання повинен мати форму імперативного повідомлення, пов'язаного з минулим, сьогоденням або майбутнім сугеренда; 2) формула навіювання повинна бути виражена в деяких простих і зрозумілих словах, які відповідають за своїм змістом особистісним якостям сугеренда, рівню його інтелектуального розвитку, змісту його проблеми; 3) при здійсненні прямого навіювання сугестор повинен вимовляти слова авторитетно і твердо, упевнено і спокійно, повторюючи формулу навіювання кілька разів; 4) успіх словесного навіювання значною мірою визначається не тільки змістом самої формули навіювання, але й виразністю мовлення – силою звуку, інтонацією голосу, певними наголосами, що відповідають змісту вимовлених слів; 5) зміст формули прямого навіювання повинен мати чітку спрямованість на вирішення проблеми сугеренда; 6) зміст навіювання повинен перебувати в гармонії з етичними нормами, соціальними установками, самолюбством сугеренда; 7) формула навіювання повинна містити певні строки й умови її реалізації; 8) пряме навіювання може містити елементи мотивованого роз'яснення, авторитетного наставляння або поради; 9) слова навіювання повинні бути досить яскраво емоційно забарвлені; 10) сугестор повинен заздалегідь передбачити можливі обставини й ускладнення (ятрогенію), у силу яких його слово може діяти інакше, ніж він замислив [92, с. 266-268].

Непрямі педагогічні навіювання характеризуються або неясністю мети для сугеренда, або відсутністю прямої спрямованості на того, хто є дійсним об'єктом впливу. При цьому зміст непрямой сугестії включається сугестором у повідомлення в схованому, замаскованому вигляді. Найважливішими комунікативними формами непрямого педагогічного навіювання виступають: «складноутворене навіювання», «пресуппозиція» «трюїзм», «негативні парадоксальні навіювання», «подвійне зв'язування, або вибір без вибору», «навіювання, які зв'язані з часом», «парадоксальні навіювання», «мобілізуєчі навіювання», «відкриті навіювання», «комплементарні навіювання» тощо.

«М'які» форми непрямого навіювання рідко зустрічають опір в учня-сугеренда. Водночас, довільне використання непрямого навіювання потребує

від педагога-сугестора неординарності рішень, великої винахідливості у виборі мовних форм його реалізації, а також певного самовладання й артистизму.

Розглянемо найважливіші змістовні особливості різних способів непрямого вербального навіювання вчителя-сугестора.

1. *«Складно складене навіювання»*. Воно являє собою складносурядне або складнопірядне речення. Найчастіше перша частина речення є «приєднанням», тобто описує психічний стан або ситуацію учня-сугеренда в цей момент часу, а друга частина – «веденням», тобто описує ефект, який вчитель-сугестор хоче викликати в учня. Приклади: 1) «Чим уважніше Ви слухаєте мій голос, тим глибше Ви можете проникнути в сутність теми, що викладається»; 2) «У міру того, як Ви концентруєтеся на суті викладеного матеріалу, Ви можете дуже точно запам'ятати наступний матеріал (далі можуть йти цифри, факти, поняття тощо)».

2. *«Послідовність прийняття»*. Даний вид навіювання схожий на попередній, але складається з більшої кількості фраз «приєднання» і дозволяє досягти, таким чином, більшої згоди учня-сугеренда. Мова йде про послідовне прийняття якихось ідей. Учень, слідкуючи за логікою мовлення вчителя-сугеренда, подумки погоджується з кожним наступним постулатом, оскільки перед цим уже погодилася з попереднім. Найвідомішим прикладом є «правило чотирьох так»: коли сугеренд чотири рази відповів «так» на питання, прохання, заяви сугестора, то в п'ятий раз він, найімовірніше, скаже «так» автоматично. Приклади: 1) «Наші заняття почалися у 8:00, темою нашого заняття було (те і те), ми з Вами розглянули всі поставлені в лекції питання (твердження приєднання), і Ви зможете самостійно підготуватися до семінарського заняття на високому рівні (твердження ведення)»; 2) «Ми з Вами в цій кімнаті, і Ви чуєте мій голос, відчуваєте стілець, у якому сидите, бачите секундну стрілку на годиннику (твердження приєднання), і Ви зможете дуже точно відтворити весь матеріал, який Ви підготували на семінарське заняття (твердження ведення)».

3. *«Пресуппозиція»*. Під пресуппозицією, або припущенням, розуміється явище, яке обов'язково трапиться. Речення будується як складно складене й конструюється так, що наголос падає на одну частину, а ненаголошена частина і є пресуппозицією, оскільки звучить як така, що обов'язково трапиться. Приклади: 1) «Ви можете активізувати свій творчий стан, коли сядете на свої місця» (передбачається, що в творчий стан сугеренд прийде обов'язково); 2) «Коли підеш у бібліотеку, візьми словник іноземних слів» (передбачається, що сугеренд обов'язково піде в бібліотеку).

4. *«Трюїзм»*. Це мовна констатація певних фактів, подій, явищ, які не можна заперечувати. Це можуть бути як факти, що впливають із життєвих спостережень, так і факти, які відомі всім. Трюїзми можна розглядати і як «порожню породу», що необхідна для заповнення простору мовлення сугестора, і як різновид навіювання. У цьому випадку трюїзми застосовують для одержання ефекту «ведення» сугеренда, що виникає після сприйняття ним трюїзму. Приклади: 1) «Кожна людина виняткова, ми все це знаємо (приєднання у формі трюїзму), і тому Ви можете вирішити цю задачу своїм індивідуальним способом (твердження ведення)» 2) «Все тече, усе змінюється (приєднання у формі трюїзму), і Ви теж здатні до глибинних трансформацій у процесі засвоєння нового матеріалу (твердження ведення)».

5. *«Негативні парадоксальні навіювання»*. Звичайно такі навіювання мають негативні частки й можуть діяти потрійно. По-перше, сугестор може прагнути привернути увагу сугеренда до предмета або явища. По-друге, оскільки деякі сугеренди звикли не погоджуватися з думкою навколишніх людей, то сугестор може використовувати їх «стратегію незгоди» за аналогією з математичним принципом: «мінус на мінус дає плюс». По-третє, частка «не» несвідомим не засвоюється, і тому фраза: «Ви можете думати про цю проблему і не думати про цю проблему» – звучить на рівні несвідомого сугеренда фактично як зворотно навіювання думати про цю проблему. Приклади: 1) «Не думайте про домашнє завдання, не думайте про ті успіхи, яких Ви досягнете при його виконанні»; 2) «Не треба мріяти про ті переваги, які Ви будете мати після отримання відмінної оцінки за моїм предметом».

6. *«Подвійна зв'язка, або вибір без вибору»*. За логікою дії цей вид навіювання близький до пресуппозиції й дає ілюзорну можливість вибору там, де його немає. Таке навіювання приймається легко, оскільки існує видимість вільного ухвалення рішення. Приклади: 1) «Ви волієте відповідати на мої питання тоді, коли сядете на стілець або коли підійдете до трибуни?»; 2) «Ти підеш відповідати на питання відразу або після того, як трохи подумаєш над завданням?»

7. *«Навіювання, які пов'язані з часом»*. Такі сугестії мають на увазі, що трансформація відбудеться тоді, коли для сугеренда наступить суб'єктивно зручний час. Йому пропонується вибрати зручний часовий інтервал, коли він може виконати запропоновану дію. Оскільки сугестор не висуває твердої вимоги виконувати навіювання саме зараз, то сугеренд легше погоджується з запропонованим в них змістом. Навіювання, які пов'язані з часом, можна

розглядати як варіант подвійної зв'язки. Приклади: 1) «У кожної людини зміни відбуваються з різною швидкістю: комусь досить дня, щоб засвоїти новий матеріал, комусь двох, а комусь потрібен тиждень»; 2) «По мірі занурення в досліджуваний предмет Ваше розуміння сутності процесів може спостерігатися відразу або через деякий час».

8. *«Мобілізуєчі навіювання».* Для мобілізуючих навіювань використовується особливий порядок побудови фрази, яка проговорюється за один видих. При цьому цілісне речення в ході реалізації сугестії може бути розбите на кілька фраз, кожна з яких вимовляється окремо, на черговому видиху. Наприкінці фрази ставиться дієслово або віддієслівна частина мови (наприклад, дієприкметник, що носить мобілізуючий характер), який підсилюється мовним наголосом. Подібна побудова фрази стимулює несвідоме сугеренда, підштовхуючи його до дії. Приклад: «І Ви можете починати РУХАТИСЯ (мовний наголос)... до мети, яку УСВІДОМЛЮЄТЕ (мовний наголос)... І коли Ви будете готові ЗМІНЮВАТИСЯ (мовний наголос)..., Ви зможете ЗРОБИТИ це (мовний наголос)».

9. *«Парадоксальні навіювання».* У зміст парадоксальних навіювань входять елементи, які здаються, на перший погляд, суперечливими. Приклади: 1) «Протягом наступної хвилини у Вас буде стільки часу, скільки Ви захочете для засвоєння нового матеріалу»; 2) «У Вашому минулому досвіді перебувають всі необхідні ресурси і знання для вирішення будь-яких проблем та завдань у майбутньому».

10. *«Відкриті навіювання».* Іноді відкриті навіювання виділяють в окрему групу, але вони близькі до непрямих навіювань. Вони створюються в такий спосіб: сугестор дає сугеренду кілька ідей на вибір, перераховуючи можливі варіанти вирішення його проблеми. Приклади: 1) «І для того, щоб навчитися вирішувати складні завдання з цієї дисципліни, Ви можете читати книги, дивитися навчальні відеофільми, прийти на семінар, а можете зробити щось ще, що дозволить вам досягти цієї мети»; 2) «І для вирішення своєї проблеми з навчальної групою Ви можете згадати що-небудь важливе: те, що трапилося дуже давно, або недавно, або щось середнє».

11. *«Метафора».* Метафора є непрямим методом досягнення багатьох сугестивних цілей. Вона вважається одним із самих потужних і в той же час м'яких засобів, які застосовуються для надання сугеренду важливої інформації. Метафора може застосовуватися як при утилізації гіпнотичного стану, так і для навіювання поза станом трансу.

У метафори є кілька властивостей, які роблять її найважливішим інструментом сугестії: 1) подібність метафори проблемі сугеренда; 2) образність метафори, що дозволяє їй знайти дорогу в сферу несвідомого, де перебувають як проблеми сугеренда, так і ресурси для їхнього вирішення; 3) багатозначність метафори, що дозволяє сугеренду знайти в ній саме той зміст, який потрібний йому для вирішення власної проблеми.

12. *«Контекстуальне навіювання (аналогове позначення)».*

Контекстуальне навіювання присутнє тоді, коли на тлі розміряного мовлення слово або фраза виділяється тоном голосу, паузами, гучністю або якими-небудь іншими мовними характеристиками. Свідомість розуміє, що логіка речення не порушена, і тому не втручається, а несвідоме активізується, сприймаючи до керівництва спеціально виділену в мовленні інформацію.

13. *«Афектаційна сугестія».* Афектаційна сугестія заснована на підвищеній сугестивності осіб, що перебувають у стані афекту. При цьому «порада» сугестора, надана сугеренду в стані його афекту, здобуває значну силу, тому що під впливом афекту пильність сугеренда приспана. Наприклад, сугестор у розмові зі схвильованим сугерендом намагається заспокоїти останнього, завойовуючи його увагу, а потім після невеликої паузи дає імперативну або дозвільну «пораду», пов'язану зі змістом його проблеми.

14. *«Комплементарна сугестія».* Комплементарна сугестія заснована на здатності деяких людей «танути, як сніг, тільки-но їх злегка обдадуть теплом компліменту». При цьому тонка похвала, компліменти дозволяють сугестору побічно навіювати сугеренду заздалегідь заплановані вчинки. Наприклад, сугестор вислуховує чергове висловлення сугеренда, а потім починає розхвалювати останнього, робити йому компліменти, одночасно аплодуючи його словам, лясаючи його по плечу, потискуючи руку. Така техніка обробки свідомості сугеренда називається «бомбардуванням любов'ю». Після цього сугестором робляться утилізаційні навіювання, які, природно, можуть некритично сприймаються сугерендом від людини, що ним «щиро захоплюється».

Таким чином, у процесі сугестивного впливу вчителя можливе використання різноманітних способів прямого й непрямого вербального навіювання.

При цьому *користь від прямих навіювань* полягає в тому, що вони: 1) мають безпосередній зв'язок із проблемами учня-сугеренда; 2) ясно визначають і постійно нагадують про мету, до якої йде учень-сугеренд;

3) безпосередньо й активно утягують учня-сугеренда в сам процес сугестивної трансформації; 4) можуть слугувати моделлю у вирішенні майбутніх складностей, які можуть виникнути в учня-сугеренда при свідомому вирішенні проблем.

Недоліки прямих навіювань полягають у тому, що в них: 1) доводиться покладатися на те, щоб учень-сугеренд свідомо піддався впливу вчителя-сугестора; 2) у меншому ступені використовуються резерви несвідомого учня-сугеренда; 3) безпосереднє згадування проблеми учня-сугеренда, потенційно небезпечної для нього, може викликати опір прямому навіюванню.

Користь непрямих навіювань полягає в тому, що вони: 1) дозволяють краще використовувати несвідомі резерви психіки сугеренда; 2) будять ресурсні спогади, відчуття й асоціації, які можуть мати терапевтичне і педагогічне значення; 3) дозволяють втягувати в сугестивну трансформацію різні рівні функціонування психіки сугеренда; 4) збільшують часовий період між навіюванням сугестора та відповідними реакціями сугеренда, що зменшує необхідність постановки останнім захисних бар'єрів.

Недоліки непрямих навіювань полягають у тому, що: 1) у сугеренда може виникнути відчуття того, що сугестор не в змозі або не бажає займатися його проблемою; 2) сугеренд може відчувати, що ним, можливо, цілеспрямовано маніпулюють або навіть обманюють; 3) навіть якщо проблема сугеренда буде вирішена на несвідомому рівні, те це не дасть йому ключ до вирішення майбутніх проблем на свідомому рівні.

Використання сугестивних способів вербального навіювання значно розширить арсенал засобів психолого-педагогічного впливу вчителя на учнів і сприятиме підвищенню якості навчально-виховного процесу в школі.

1.3. Психологическая культура и субкультурная активность молодежи: методологические основы исследования в контексте образовательной практики

В современном обществе особое внимание уделяется молодежной проблематике, которая является предметом острых дискуссий в пространстве образования. Обладая творческим и физическим потенциалом, молодежь составляет стратегический ресурс общества, являясь самой многочисленной субъектной группой образовательных отношений в системе непрерывного образования.

В культурологическом плане образование как совокупность последовательных действий, составляющих целенаправленный процесс обучения и воспитания, осуществляемый в образовательных учреждениях, является процессом создания и воспроизведения культуры в субъектах образовательных отношений. Учитывая направленность образования на формирование общей и профессиональной культуры личности, повышение базовой культуры личности можно определить как одну из приоритетных задач непрерывного образования.

Формирующей парадигмой образования является психологическая культура, которая как психическое явление выступает в единстве личностного (внутреннего) и социального (внешнего) планов. Являясь важной составляющей общей культуры личности, психологическая культура обеспечивает психологическую безопасность социальной среды и выступает главным условием позитивного психического развития человека. Именно поэтому в образовательной практике психологическая культура личности активно обсуждается в контексте общего культурного развития человека.

Методологическим обоснованием для совершенствования системы образования является концепция психологической культуры. Психологическая культура является составной частью системной культуры общества. Как интегральное психическое образование человека психологическая культура включает в себя психологическую грамотность и психологическую компетентность, являясь одной из базовых компетенций человека. Формирование психологической культуры происходит в пространстве образования, что требует от последнего (как социального института, через который личность познает базовые культурные ценности) создания психологически благоприятной среды для эффективного обучения и личностного развития всех субъектов образовательного пространства.

В настоящее время в образовательном пространстве формирование психологической культуры на уровне отдельных субъектов образовательной среды носит эпизодический характер. В силу своей неоднозначности и сложности формирование и становление психологической культуры в реальных условиях образовательных учреждений происходит стихийно, что не способствует усилению позитивных тенденций личности. Вместе с тем общество продолжает создавать систему норм поведения, состоящих из материальных и нематериальных элементов, общих для определенных групп, общностей или общества в целом. Для понимания закономерностей восприятия

или непринятия молодежью этих новых культурных ценностей (или традиционных ценностей) этот процесс следует рассматривать в образовательной практике не только с позиции педагога, который несет в себе опыт, ценности и традиции образовательной системы, но и изнутри, а именно в контексте молодежной субкультуры.

Определенный теоретико-методологический плюрализм по вопросу сущности и содержания феномена молодежных субкультур, наблюдаемый на постсоветском пространстве, обусловлен девальвацией идей, структур и практик биополитического подхода к молодежи. Согласно данному подходу молодежь рассматривается как гомогенная социально-демографическая группа, все представители которой проходят универсальные этапы онтогенетического развития и характеризуются наличием общих потребностей и интересов. Однако такая унитарная трактовка молодежи элиминирует реальные и многоаспектные общественные связи и отношения, в которые включены индивиды в процессе своей жизнедеятельности, а также их социально-статусные, социокультурные и социально-психологические характеристики. Поэтому в гносеологическом аспекте актуализируется проблема нового содержательного наполнения конструкта «молодежь», а в социоинженерном – конструирования адекватных ему теоретических оснований, ценностных предпосылок и инструментов молодежной политики.

С научной точки зрения интерес представляет целый комплекс вопросов, обусловленных феноменом молодежной субкультурной активности. Ответы на эти вопросы будут содействовать развитию целого ряда социогуманитарных дисциплин. Прежде всего это вопросы касающиеся: актуальной социальной и территориальной диспозиции молодежных сцен; факторов, которые определяют генезис, динамику и тенденции молодежной субкультурной активности; реальные практики, которые объективируют субкультурную активность молодежи; субкультурно обусловленные гендерные порядки, соответствующие им роли, индивидуальные и групповые практики, внешняя стилистика; репрезентирующие молодежные субкультуры публицистические и теоретические конструкты. В качестве отдельной проблемы может рассматриваться амбивалентный характер социального и социокультурного инновационного потенциала самой молодежи, что актуализирует проблематику разработки и практической реализации современной молодежной политики в ее основных направлениях, формах и методах.

Формирование психологической культуры в пространстве образования должно быть психологически конструктивным, ориентированным на знание конкретных психологических особенностей и основных тенденций развития культуры всех субъектов образовательного процесса и прежде всего молодежи, которая составляет около половины населения общества и представляет большую часть субъектов образовательного пространства. Знание психологических механизмов выбора культурных ценностей и формирования устойчивой системы ценностей необходимо для создания эффективных способов управления процессом социализации молодежи. При этом надо помнить, что выбор культурных ценностей связан с групповыми стереотипами. Следовательно, в основе развития психологической культуры личности в процессе непрерывного образования должно быть понимание особенностей восприятия (неприятия) молодыми людьми культурных ценностей в контексте их собственной субкультуры.

Содержание молодежной субкультуры, по мнению И. С. Кона, «всегда производно от культуры взрослых и большей частью вторично по отношению к ней. Она весьма неоднородна, включая в себя множество разных, подчас враждебных друг другу течений. ... она текуча и изменчива. Тем не менее она социально и психологически реальна и имеет целый ряд постоянных компонентов: специфический набор ценностей и норм поведения; определенные вкусы, формы одежды и внешнего вида; чувство групповой общности и солидарности; характерная манера поведения, ритуалы общения» [48, с. 159].

В современной социологии и психологии молодежные субкультуры, выступающие в качестве носителей специфических систем ценностей, установок, моделей поведения и жизненных стилей, присущих молодежи как особой социально-демографической группе, чаще всего рассматриваются как факторы социальных и культурных инноваций в обществе.

В условиях глобального общества они, с одной стороны, аккумулируют элементы иных историко-культурных традиций, синтезируют их с нормативно-ценностными компонентами массовой культуры и формируют новые идентичности, стили жизнедеятельности и формы досуговой активности молодежи. С другой стороны, современные молодежные субкультуры являются инструментом, обеспечивающим посредством ценностей и норм поведения, локализованных в социально гомогенных и психологически комфортных сообществах, адаптацию молодежи к дальнейшему существованию в социальной системе.

Соответственно, молодежные субкультуры позволяют не только обеспечивать консенсус с доминантной системой значений и символически элиминировать ситуацию групповой дискриминации, но и генерировать в определенной степени свободные от детерминации социально-статусных и профессиональных характеристик социокультурные инновации. Именно поэтому проблематика молодёжных сообществ занимает значительное место в современной образовательной практике, являясь объектом концептуализации для различных субкультурных теорий, в которых по-разному, исходя из специфики соответствующих теоретико-методологических подходов, трактуются природа, факторы и механизмы их деятельности.

Конфликтологические субкультурные теории акцентируют внимание на неоднородность молодежи и существенных различиях между индивидами в плане доступа к материальным и символическим благам. Это обуславливает нормативное поведение представителей одних групп молодежи и делинквентное – других, объединяющихся в рамках различных субкультурных и контркультурных сообществ. Конфликтное взаимодействие, за данными английского социолога Стенли Коэна, как между субкультурной молодежью и обществом, так и между представителями различных сообществ становится основой для генерирования моральных паник, искажающих восприятие молодежи социумом [172].

Для различных неомарксистских версий субкультурных теорий возникновение и развитие молодёжных сообществ объясняется трансформацией социально-классового конфликта в сторону усиления значимости его идеологической составляющей. Они выявляют расхождение между нормативными целями доминирующей культуры и возможностями субкультурной молодежи из среды рабочего класса по их достижению, обусловленными структурными и институциональными барьерами в обществе, и эксплицируют факторы делегитимации существующего социального порядка [170]. В контексте подобных объяснений субкультурная активность молодежи рассматривается как деятельность по созданию альтернативных доминантной культуре ценностей, норм и форм поведения, лежащих в основе качественно другого социального порядка. Или, как утверждают английские исследователи Стюарт Холл и Тони Джефферсон, молодежные субкультуры выступают как агенты символического сопротивления власти буржуазной гегемонии [186].

В структурно-функционалистской версии субкультурных теорий, если отталкиваться от фундаментальных положений концепции американского социолога Талкотта Парсонса [89], молодежные сообщества рассматриваются как специфические гомогенные возрастные группы эгалитарного характера. Они обеспечивают функцию социальной интеграции индивидов и выработку необходимых для жизни в обществе систем ценностей, символов и моделей поведения. Молодежные субкультуры позволяют не только обеспечивать консенсус с доминантной системой значений и символически элиминировать ситуацию групповой дискриминации, но и генерировать в определенной степени свободные от детерминации социально-статусных и профессиональных характеристик социокультурные инновации.

В рамках структурно-функционалистской версии субкультурных теорий постулируется дистанцирование мира молодежной культуры, конституированного ценностями гедонизма, потребительства, досуговой активности и социального инфантилизма, от мира повседневности, актуализирующего социальную ответственность, экономическую эффективность и политическую лояльность индивида.

Отметим, что сопряжение этих двух, на первый взгляд диаметрально противоположных сфер социальной жизни, обеспечивается логикой и механизмами функционирования современного общества. Неслучайно при анализе молодежной проблематики последователи структурно-функционального подхода акцентируют внимание, во-первых, на взаимосвязи и взаимообусловленности социально-экономической и стратификационной систем, которые утилитарно обслуживают институты социализации. Функционально они нацелены на поддержание существующего социального порядка посредством трансляции господствующих в обществе норм и ценностей культуры или, согласно Т. Парсонсу, наиболее общих культурных образцов, обуславливающих согласованность норм ролевого поведения. Поэтому коммерциализация субкультурной молодежной активности в современном обществе, объективированной в различных формах, является закономерным и логичным этапом развития любых молодежных сообществ [89]. Тем самым элиминируются конфликтогенные факторы способные разрушить легитимированные культурой институционализированные образцы поведения, и в идеале достигается эволюционный характер развития социальной системы.

В аспекте выявления источников и механизмов субкультурной молодежной активности представляет интерес появление нового эффективного агента социализации молодежи – группы сверстников (peer group), рассматриваемой в качестве неформальной гомогенной возрастной группы молодежи, преимущественно досуговой направленности.

Длительность существования неформальных гомогенных возрастных групп молодежи и эффективность их функционирования в экзистенциальном, культурном и социальном аспектах во многом обусловлены социально-статусными характеристиками индивидов, которые образуют такие группы. Отметим, что с одной стороны, такие группы девальвируют традиционные ценности и модели поведения, на которых зиждутся институты семьи и брака. При этом абсолютизация потребительских стандартов, с точки зрения Л. В. Шабанова, приводит к тому, что «молодежь усваивает систему ценностей массовой индустрии развлечений, а не моральные установки, воспитывающие дисциплину и любознательность ума, желание учиться» [145, с. 232]. Однако, с другой стороны, они же обеспечивают апробацию будущих социальных ролей, предоставляя для этого соответствующее социальное пространство, запускают генерирование новых ценностных систем и их укоренение в социальной почве, а также предоставляют индивиду длительную социальную поддержку в его взаимодействии с другими людьми.

Однако наличие разновекторных процессов, источником которых является молодежная субкультура, позволяет добиться гомеостатического равновесия и саморегуляции современной социальной системы. Функциональное значение молодежной субкультуры здесь проявляется в том, что она, обладая соответствующими символическими и нормативными средствами, в современных условиях способна отвечать на инвариантный набор, с точки зрения Т. Парсонса, функциональных проблем: адаптации, целедостижения, интеграции, воспроизводства структуры и снятия напряжений [89]. Таким образом, структурно-функциональная трактовка молодежной субкультуры позволяет акцентировать внимание на важности социальной организации, за индивидуальной и групповой активностью выявить социетально важные функции молодежного сообщества в контексте коллективной организации, обеспечивающей реальное достижение целей в интересах социальной системы.

Особое место в современной социологии молодежи и социальной психологии принадлежит постсубкультурному подходу, в рамках которого

основной акцент делается на прояснение характера влияния процессов глобализации посредством СМК на локальные молодежные сцены, формирование идентичностей молодежи и жизненных стилей как специфических адаптационных инструментов (Х. Пилкингтон, С. Торнтон, С. Бест, Д. Келнер и др.). Сторонники этого подхода постулируют исчезновение с социальной авансцены постиндустриального общества молодежных субкультур с четко фиксируемыми поведенческими и имиджевыми маркерами, позволяющими вычленять их представителей в социальной среде, и появление новых молодежных сообществ, отличающихся пластичностью, изменчивостью и кратковременностью существования [91]. Такое гетерогенное субкультурное пространство, которое благодаря информационно-компьютерным технологиям элиминирует любые локальные барьеры, символически позволяет молодежи преодолевать дефицит ресурсов и в своих повседневных практиках сформировать пространство для самореализации.

Проблематика жизненных стилей, характеризующая постсубкультурный подход, подчеркивает, с одной стороны, превращение консьюмеристских моделей поведения, активно транслируемых СМК, и субкультурной коммуникации в основные факторы конструирования молодежных идентичностей. С другой стороны, акцентирует внимание на снижении в постиндустриальном обществе значения семьи в социализации индивида на фоне возрастания влияния в данном процессе масс-медиа и молодежных сообществ. Первые обеспечивают молодому человеку свободный доступ к продуктам массовой потребительской культуры, которые объективируют его личные социальные и профессиональные достижения, а вторые предоставляют ему комфортные нормативные и социальные рамки для активного конструирования личного пространства. В целом постсубкультурный подход отличает мультикультурная и гуманитарная направленность исследований, их междисциплинарный характер, акцент на определяющей роли молодежи из среднего класса в потреблении глобальной культурной продукции и формировании на ее основе молодежного культурного «мейнстрима».

В теоретическом и историко-генетическом плане к постсубкультурному подходу близка концепция жизненно-стилевых стратегий молодежной повседневности (Н. В. Гончарова, Н. А. Нартова, Е. Л. Омельченко и др.), актуализирующая идеи постмодернистской фрагментации социального пространства, рискогенности структур и процессов современного общества, глобализации и индивидуализации [17; 73; 86].

Непосредственно сам концепт «стиль жизни» необходимо рассматривать как совокупность устойчиво воспроизводимых паттернов социального поведения индивида, обусловленных его социально-психологическими, социально-статусными и социокультурными характеристиками, посредством которых он обеспечивает личностное самовыражение и самопрезентацию. Фактором, определяющим стилевое разнообразие жизни людей, является изменение функционирования подсистем трансформирующегося общества, в том числе под воздействием глобализации, а также связанное с этим разрушение сложившихся традиций, традиционных форм жизни, ролевых моделей поведения, идеологических представлений. Ситуация изменения потребностей, ценностей, убеждений, представлений об успехе обусловила превращение стиля жизни в один из значимых социальных ресурсов формирования идентичности и самореализации личности.

В социальном ракурсе стиль жизни предполагает автономное, свободное, индивидуализированное существование человека, который в условиях индивидуализированного социума обязан адекватно отвечать на «вызовы» времени и непрерывно самосовершенствоваться, опираясь исключительно на себя, чтобы поддерживать свою персональную конкурентоспособность. В социальном пространстве он объективируется в виде серии последовательных осознанных и совершаемых индивидом выборов, основанных на соотнесении своих ресурсов с существующим социетальным контекстом.

Таким образом, в современном обществе жизненный стиль выступает и как способ самоидентификации личности с конкретной социальной общностью, и как показатель индивидуальности и социальной зрелости индивида, необходимое условие для определения своей позиции по отношению к потребительским стандартам, религиозным догмам и конфессиональным группам, ценностям и идеологемам.

Методологическая значимость и эвристический потенциал данной концепции в условиях неопределенности и быстрых социальных перемен современного общества заключается в том, что, поместив «в центр внимания изучение молодежной повседневности в контексте жизненно-стилевых стратегий, она исходит из наличия множественности современных стилей жизни и формирования индивидуальных и групповых стратегий их реализации» [41, с. 115].

Соответственно, такой подход акцентирует внимание, во-первых, на культурных интересах молодежи и досуговых практиках, которые, с одной

стороны, из-за своей внешней открытости, креативности и плюралистичности форм делают молодежь особой социальной группой в глазах окружающих, но с другой – являются значимым и наиболее доступным пространством формирования идентичности молодых людей. Во-вторых, внимание уделяется адаптационным моделям и индивидуальным способам решения молодежью различных социальных проблем, обусловленных структурными факторами.

Для молодежи стиль жизни, выступающий как социокультурный инструмент структурирования мира молодежной повседневности, представляет собой важный социокультурный ресурс, эквивалентный экономическим или властным ресурсам, который она в условиях ограниченного доступа к ним активно использует в конструировании жизненных и профессиональных стратегий на различных этапах своей жизни. Стиль жизни является значимым фактором индивидуальных выборов молодежи, будь то конструирование различий в трудовых стратегиях на современном рынке труда, выбор и реализация образовательных траекторий, деятельность в сфере социально-политических отношений или выбор конкретных досуговых практик. Значительную ценность данный ресурс представляет в качестве эффективного инструмента, обеспечивающего вхождение молодого человека на рынок труда и определяющего карьерную траекторию индивида посредством выбора значимых в данном контексте позиций и параметров социальной и профессиональной деятельности.

Индивидуализированные жизненно-стилевые стратегии позволяют индивиду не воспринимать свою социальную жизнь в качестве детерминированной социальными институтами, способствуют преодолению чувства неопределенности и страха, порождаемых в обществе риска, если актуализировать теоретико-методологический подход немецкого социолога Ульриха Бека, процессом деструкции базовых социальных институтов, в первую очередь института семьи [11]. Необходимость их использования обусловлена тем, что в современном глубоко индивидуалистичном глобализированном обществе рыночные отношения пронизывают все сферы социальной жизни, структурируют опыт повседневности и специфически социализируют молодежь. Они постоянно навязывают индивиду посредством средств массовой коммуникации образцы глобальных потребительских смыслов, достижений и имиджей, для доступа к которым необходимо быть социально компетентным. Для молодежи разнообразные формы прямого и символического потребления играют роль маркера, определяющего

социокультурные позиции представителей данной социальной группы, невзирая на социально-экономические и политические ограничения или состояние депривации (например, позволяют символически поддерживать принадлежность к референтным группам, занимающим привилегированные статусные позиции в обществе).

Е. Л. Омельченко, характеризуя нестабильную и динамичную природу стиля жизни современной молодежи, акцентирует внимание на жизненно-стилевых стратегиях данной социальной группы, подчеркивая тем самым множественность современных стилей жизни, вариативность формирования индивидуальных и групповых комбинаций их активного, гибкого и мобильного использования. Это предполагает целостный взгляд на жизнь молодежи и определение общезначимых для нее стандартов жизни, абстрагируясь от социокультурных или структурных характеристик, от сохраняющейся зависимости молодежи от институтов семьи и образования, социального слоя и места работы [87].

Однако современные молодые люди используют жизненно-стилевые стратегии, наполняя собственными смыслами мир повседневности, для реального освобождения от структурных зависимостей и завоевания собственных автономных пространств. Соответственно, данный подход нацеливает исследовательский интерес преимущественно на значения, которые молодежь придает своим действиям в рамках различных молодежных сообществ, а также требует включения исследователя в молодежную повседневность и коммуникационные процессы. Естественно, что это накладывает определенные процедурные и аналитические ограничения на социологические и психологические исследования по молодежной проблематике, что необходимо принимать во внимание при их осуществлении.

Теоретико-методологический подход, в центре которого находится анализ жизненно-стилевых стратегий мира молодежной повседневности, позволяет учитывать процессуальный характер стиля жизни современной молодежи, специфичные параметры формирования индивидуальных и групповых идентичностей, их функциональную нагрузку в обществе, актуализировать смысл использования стилиевых ресурсов в деле преодоления структурных барьеров неравенства. Полученные на основе данного подхода теоретические и практические результаты учитывают влияние глобализационного контекста на различные молодежные суб- и

контркультурные группы, позволяют определять механизмы их формирования и тенденции развития [86].

Таким образом, концепция жизненно-стилевых стратегий молодежной повседневности позволяет добиться как более глубокого понимания разнородных проблем современной молодежи, так и конструируемых представителями данной группы способов и стратегий их решения. В ней акцентируются повседневные проявления молодежной активности, механизмы формирования новых типов молодежных солидарностей в контексте глобально-локальных измерений жизненных миров современной молодежи. Центральное в данной концепции понятие «жизненно-стилевая стратегия», по мнению Е. Л. Омельченко, позволяет актуализировать контексты культурных практик молодежи, раскрыть аутентичную мотивационную составляющую молодежных солидарностей, определить их направленность, выявить демаркационные механизмы и маркеры внутри современных молодежных сообществ. При этом для молодежи стиль жизни выступает как специфичный социальный ресурс, наименее подпадающий под какие-либо ограничения, добровольный и активный характер использования которого гарантирует достижение социально значимых результатов как различным молодежным группам, так и отдельным индивидам. Комбинаторное и вариативное использование молодыми людьми современных стилей жизни, выступающих в форме серии последовательных индивидуальных решений, позволяет отрефлексировать конкретные социальные контексты и обеспечить символическое преодоление структурных барьеров неравенства. Таким образом, концепция жизненно-стилевых стратегий ориентирует исследовательский интерес на молодежную повседневность, опосредующую на определенном этапе взросления индивида процессы вхождения в общество, формирование личной, социальной и культурной идентичности молодежи.

Логическим продолжением концепции жизненно-стилевых стратегий молодежной повседневности является подход, артикулируемый концептом «молодежные солидарности» как особой формы социальности, существующей на специфической аксиологической и коммуникационной базе (Е. Л. Омельченко, Г. А. Сабирова, А. А. Желнина, М. И. Кулева и др.). В рамках данного подхода реализуются исследования, посвященные следующей проблематике: формы включения молодежи, в том числе субкультурно, религиозно и политически ангажированной, в новые социальные движения, конституируемые как вокруг общезначимых социальных проблем, так и

артикулирующих специфически молодежные проблемы, а также возникающие на их базе новые типы солидарностей; определение ключевых тенденций в возникновении и развитии молодежных сообществ (групп, движений, идентичностей) в современном социуме; определение важнейших факторов их возникновения и развития, а также аналитическое описание молодежных солидарностей посредством адекватных теоретико-методологических подходов; комплексное изучение оснований, характеристик и путей развития инновационного потенциала молодежи посредством выявления и аналитического описания новых форм молодежной гражданской активности, солидарностей и идентичностей [59; 86; 87].

Следует отметить, что в эпистемологическом аспекте данные исследовательские проекты рассматривают молодежные солидарности в качестве эвристичного инструмента измерения и оценки процесса развития молодежных движений и субкультур в современном постиндустриальном обществе, связывающего воедино экономические, политические и социально-культурные контексты и различные молодежные практики. Он позволяет фиксировать специфические социальные и социокультурные процессы в молодежной среде, а также определять и характеризовать новые тенденции и формы молодежного социального участия как легального, так и альтернативного плана в современном социуме. В данном случае это такие свойственные молодежи феномены, как усиление значимости личностного фактора при определении своего индивидуального положения или в составе группы в системе социальных координат, экстремальность группового социального поведения, повышение роли игровых и досуговых практик, сетевого взаимодействия индивидов и др.

Концепт «молодежные солидарности» служит в качестве инструмента описания различных типов молодежных сообществ, различающихся между собой в гендерном или стилевом ракурсах, существующих реально или виртуально, кратковременно или более длительный промежуток времени. В качестве основных параметров классификации молодежных формирований как солидарностей необходимо использовать следующие измерения.

Во-первых, это практикуемый жизненный стиль, который является основой для процедуры символической демаркации социального и социокультурного пространства посредством актуализации индивидами, входящими в молодежные сообщества, специфических культурных, досуговых и потребительских предпочтений. В то же время важно учитывать, что он не

является ригидным конструктом, жестко задающим содержание стилового капитала, а, наоборот, обуславливает возможность для молодежи множественного выбора, апробации субкультурных ролей и смену идентичностей преимущественно посредством смысловых и стилистических заимствований, индифферентных к требованиям культурно-генетического соответствия, вплоть до бриколажа.

Во-вторых, доминирующие представления об альтернативных (чуждых, враждебных) молодежных формированиях, которые конституируют образ врага в символическом и смысловом ракурсах как на основе собственных ключевых ценностей и идей, так и с учетом влияния на индивидов и молодежные сообщества различных дискурсивных практик, в первую очередь государственных и масс-медиа. Также они обуславливают конфликтное межгрупповое взаимодействие различных молодежных сообществ по поводу оснований групповой и индивидуальной аутентичности в контексте урбанизированного социального пространства.

В-третьих, общие ценности и идеи относительно базовых моментов межличностных отношений внутри локального молодежного сообщества (доверие, близость, эмпатия и т.д.), независимо от того, существует это сообщество реально или виртуально, артикулированы ли данные представления или только интуитивно подразумеваются в качестве самоочевидного смыслового фона социальной активности молодых людей. Этот комплекс целевых и ценностных установок конструирует особый, узконаправленный тип коммуникации между конкретным субкультурным молодежным сообществом и другими стилевыми молодежными группами, остальной молодежью, актуализирующий усиление интегрированности субкультурной группы или противостояние между оппонентами. Содержанием коммуникационного процесса являются основания и формы молодежных идентичностей в современном урбанизированном и потребительски ориентированном социуме, будь то гендерные режимы различных молодежных сообществ, эталоны маскулинности или феминности, политические и идеологические установки.

В качестве социального феномена, являющегося объектом социологического или психологического исследования, молодежные солидарности характеризуют новые формы социальности молодежи, которые, с одной стороны, содействуют обновлению нормативно-ценностной системы общества, но, с другой – фактически девальвируют традиционные социальные формы и механизмы, так как абсолютизируют креативность молодежи в

социокультурной сфере. Но для исследовательского подхода, использующего концепт «молодежные солидарности» в качестве эпистемологического инструмента, характерно элиминирование его амбивалентной природы и акцентирование эвристических возможностей, позволяющих учитывать роль новых культурных практик в молодежной сфере и минимизировать влияние конструкторов государственной молодежной политики. С нашей точки зрения, это является слабой стороной данного подхода, плохо учитывающего внешние факторы и детерминанты молодежной активности.

В целом различные версии субкультурного конструкта молодежи акцентируют внимание на специфически молодежных (в социокультурном, но не биополитическом аспекте) способах конституирования смыслов, ценностей и самопрезентаций, механизмах и инструментах социальной адаптации и преодоления структурных барьеров неравенства. Они предполагают целостный взгляд на молодежную жизнь и демонстрируют некоторые преимущества при исследовании мира молодежной повседневности, одновременно отличаясь излишней контекстуальностью и субъективистской направленностью.

Достаточно специфичный теоретико-методологический подход к исследованию молодежной субкультуры, который акцентирован на выявление и описание мифологических врожденных паттернов поведения в типичных контекстах, разработан в современной социальной психологии (А. Гюгенбюль-Крейг, Дж. Кэмпбелл, Дж. Хиллман, Л. В. Шабанов и др.). В рамках юнгианской традиции мифы интерпретируются как бессознательное выражение коллективной творческой фантазии человечества, которое можно зафиксировать в виде различных форм ментальной и социокультурной активности индивида (мечты, сновидения, сказки и т.д.) [30; 61; 89]. Учет мифологического контекста как системы символических форм саморепрезентации психических процессов позволяет, с одной стороны, определить логику и тенденции развития, содержание, структуру и взаимосвязи конкретной социальной реальности. С другой стороны, использование мифологических образов и аналогий как гносеологических инструментов позволяет реконструировать социокультурную основу различных социальных трансформаций, а также определить функциональность / дисфункциональность архаичных мифологем в постмодернистском социуме в контексте их способности адаптировать индивида и сообщества к происходящим изменениям в обществе.

В отношении молодежной субкультуры такой мифолого-интерпретационный подход позволяет, во-первых, понять, как социокультурный компонент в границах различных субкультурных сообществ превращает прагматично ориентированную социальную реальность в многозначный смысловой континуум, который минимизирует значение социальной эффективности и социально-статусных характеристик индивида в коммуникационных процессах. Во-вторых, он предоставляет возможность ретроспективного анализа развития молодежных субкультурных сообществ, акцентируя внимание на значении архетипического в конституировании субъекта, компонентов и механизмов социокультурной легитимации его субкультурной деятельности. В-третьих, он дает возможность выявить логику развития молодежных субкультурных сообществ в широком социальном контексте, рассматривая их в качестве возможных ответов социальной системы на вызовы поливариативного будущего, значимость и жизнеспособность которых определяется необходимостью сохранения и трансляции историко-культурных традиций человечества.

Итак, молодежные субкультуры как системы специфических ценностей, установок, способов поведения, жизненных стилей и даже институтов являются неотъемлемой частью любого индустриально развитого общества, достигшего определенной стадии социально-экономического и технологического развития.

Функциональность молодежных субкультур для молодежи, согласно английскому социологу М. Брейку [164], определяется тем, что субкультуры:

- во-первых, способны предлагать решение некоторых структурных проблем молодежи, порождаемых социальными институтами и процессами;
- во-вторых, предлагают определенные досуговые ценности, трактовки повседневности и жизненные стили, которые способствуют формированию психологически комфортной для индивида идентичности;
- в-третьих, представляют альтернативную форму социальной реальности, основанную на досуге как самодостаточной форме жизнедеятельности, которая способствует поддержанию и развитию коллективного стиля жизни в рамках конкретного субкультурного сообщества;
- в-четвертых, предлагают смыслы, необходимые как для принятия индивидуальных решений, так и для существования в пространстве мира повседневности.

Таким образом, эвристический потенциал феномена субкультурной активности молодежи как в теоретико-методологическом, так и в прикладном

аспекте, обусловил целесообразность его исследования и оценки по некоторым направлениям. В данном случае это следующие направления: степень распространения в молодежной среде различных субкультур; использование практик, объективирующих субкультурную активность молодежи, в сфере повседневности; оценка инновационного потенциала различных молодежных субкультур; определение социальной угрозы для общества в целом со стороны различных молодежных субкультур. Определение и характеристика основных направлений и форм субкультурной активности молодежи, рассматриваемой как инвариантный социальный феномен для индустриально развитых стран с высокой степенью урбанизации, как с теоретической точки зрения, так и с точки зрения реализации молодежной политики представляет несомненный интерес для дальнейших исследований, является элементом методологической культуры и психологической безопасности образовательной среды.

1.4. Копінг-поведінка як складова психологічної культури особистості: теоретичні передумови та сучасні концепції

У сучасних умовах процесу глобалізації та постійних соціальних, політичних та економічних змін навантаження на психіку людини невпинно зростає. Складні життєві ситуації, з якими людина стикається впродовж усього життя, вимагають оволодіння ефективними механізмами адаптації та саморегуляції, тобто копінг-поведінкою. Крім того, психологічне благополуччя людини у сучасному світі залежить від її здатності до аналізу своєї поведінки та поведінки інших людей, уміння управляти своєю поведінкою, емоціями та спілкуванням і ще багатьох інших психологічних знань і вмінь, що входять до структури психологічної культури.

Основні компоненти психологічної культури особистості такі, як розуміння та знання себе та інших людей, адекватна самооцінка, саморегуляція особистісних станів і властивостей, саморегуляція діяльності, регулювання стосунків з іншими людьми [84] передбачають наявність копінг-поведінки як специфічного процесу розв'язання людиною життєвих труднощів. Гармонійне поєднання усіх компонентів психологічної культури визначає психічне здоров'я, емоційне благополуччя і продуктивність у соціальній, професійній, сімейній та інших сферах життя людини.

Дослідження психологічної культури не має досить довгої історії. Основи розгляду проблеми сутності психологічної культури особистості були закладені

у роботах дослідників С.Л. Братченко, Н.І. Ісаєвої, В.В. Семикіна, Г.Є. Улунової та ін. Як значний аспект загальної культури поняття «психологічна культура» зустрічається у наукових працях О.І. Моткова, М.М. Обозова, О.С. Газмана, Є.О. Клімова, М.О. Холодної та ін.

О.І. Мотков характеризує загальну психологічну культуру як «психологічну культуру, що включає комплекс активно реалізованих культурно-психологічних спрямувань та відповідних умінь... Розвинута психологічна культура включає: систематичне самовиховання культурних спрямувань і навичок; достатньо високий рівень буденного та ділового спілкування; гарну психологічну саморегуляцію; творчий підхід до справи; вміння пізнавати та реалістично оцінювати свою особистість» [79, с. 8].

Психологічну культуру можна розглядати як сукупність засобів, що дають людині змогу підтримувати оптимальний рівень свого психічного функціонування. Якщо людина навчиться усвідомлювати та регулювати свою поведінку, вона може навчитися гармонізувати своє життя [109]. У свою чергу, копінг-поведінка людини забезпечує індивідуальну адаптаційну реакцію людини до складної життєвої ситуації.

Психологічне призначення копінг-поведінки полягає в тому, щоб якнайкраще адаптувати людину до вимог ситуації, оволодіти нею, ослабити або пом'якшити її вимоги, уникнути або звикнути до них і, таким чином, полегшити вплив стресової ситуації.

Дослідження копінг-поведінки особистості на сучасному етапі розвитку психологічної науки не мають достатньої кількості розроблених теоретичних та прикладних аспектів. І навіть у зарубіжній психології, з якої даний напрямок бере свій початок, вважається досить молодим та перспективним, що ініціює велику кількість досліджень.

Перші роботи присвячені копінгу з'явилися у другій половині двадцятого століття у зарубіжній психології (Р. Лазарус, С. Фолкман, Р. Мус, Н. Ендлер, Дж. Паркер, М. Перрез, М. Райтчерз та ін.).

На початку 90-х років дослідження даного феномена стає сферою наукових інтересів і російських учених, хоча схожі психологічні явища були вже відомі та вивчалися давно («стресостійкість» у дослідженнях В.О. Бодрова, К.К. Платонова, Б.М. Теплова, Л.І. Уманського та ін.; «емоційна стійкість» – у працях В.С. Мерліна та ін., «пошукова активність» – у роботах В.В. Аршавського, В.С. Ротенберга та ін.).

Вивчення психології копіngu в Україні знаходиться на стадії формування. Проте наявність потужної методологічної бази, закладеної плеядою вітчизняних учених, дає змогу говорити про значний потенціал для дослідження копіng-поведінки у сучасній українській психології. Вагоме підґрунтя у напрямку дослідження копіng-поведінки мають принципи психології розвитку Г.С. Костюка [51], де особистість розглядається в саморусі, самоактивності, саморозгортанні, генетичний підхід С.Д. Максименка [71], положення теорії вчинку В.А. Роменця [103] і суб'єктно-вчинкової парадигми В.О. Татенка [126], принципи психології розуміння А.Б. Коваленко [47], уявлення про життєвий світ особистості, життєві кризи та способи їх вирішення, сформульовані Т.М. Титаренко [130] та ін. Дані теоретичні підходи досі ще не були втілені в оригінальні концепції, що цілісно пояснюють копіng-поведінку, і ще не можуть претендувати посісти місце поряд з провідними теоріями подолання, наприклад, трансакційною теорією Р.С. Лазаруса [203], теорією збереження ресурсів С. Гобфолла [189], теорією проактивного копіngu Л. Еспінволл і Ш. Тейлор [158].

Здебільшого в сучасній українській психології дослідження копіngu відбуваються на рівні емпіричного вивчення деяких його особливостей у певних контингентів або констатації того, як ці особливості співвідносяться з окремими індивідуально-психологічними або соціально-демографічними характеристиками.

Уперше термін «coping» був застосований Л. Мерфі у 1962 році при дослідженні способів подолання дітьми вимог, що висуваються до них кризами розвитку. До цих вимог відносилися активні зусилля особистості, спрямовані на оволодіння складною ситуацією або проблемою. На думку Л. Мерфі, термін «копіng» означає намагання людини створити нову ситуацію, якою б вона не була: загрозливою, небезпечною, ніяковою, чи радісною та сприятливою [209]. При цьому дане поняття розуміється як прагнення індивіда вирішити певну проблему, яка, з одного боку є вродженою манерою поведінки (рефлекс, інстинкт), а з другого – набутою, диференційованою формою поведінки (володіння собою, стриманість, схильність до чогось). Фактично Л. Мерфі вже на початковому етапі дослідження копіngu звернула увагу на його зв'язок з індивідуально-типологічними особливостями особистості та попереднім досвідом подолання стресових ситуацій, а також виділила дві складові копіng-механізму – когнітивну та поведінкову.

У зарубіжній психології використовують поняття «копінг» («coping»), що в перекладі з англійської означає долати, опановувати. У роботах німецьких психологів дане поняття визначається засобами синоніма «bewältigung», що означає подолання, а російські дослідники трактують його як «психологічне подолання», «адаптивна поведінка».

Окрім терміну «coping», що стійко увійшов до психологічної літератури, для опису специфічного процесу розв'язання людиною труднощів часто вживаються також інші терміни. В англійській літературі серед інших найбільш вживаних є терміни «handle with» (справлятися з чим-небудь), «deal with» (мати справу з чим-небудь), «manage» (вирішувати, справлятися, управляти), «resolve» (вирішувати конфлікти, непорозуміння, утруднення), «problem solving» (розв'язання проблем). У різних дослідженнях терміни «копінг», «подолання», «копінг-поведінка» використовуються як ідентичні.

Визначення копінг-поведінки охоплює коло проблем, у розв'язанні яких виявляються різні концептуальні підходи та інтерпретації досліджуваного феномену. Тож розглянемо їх докладніше.

Ранні дослідження копінгу проводились у межах психоаналітичного підходу. В кінці XIX століття у психотерапевтичній практиці з'явилося поняття психологічного захисту та захисної поведінки (З. Фрейд, 1894; А. Фрейд, 1927), що означало реакцію людини на життєві труднощі та проявлялося у різних формах боротьби «Я» з нестерпними думками та хворобливими афектами. Одним з найважливіших відкриттів А. Фрейда, яка продовжила дослідження батька, стала ідея, що, не зважаючи на наявність різноманітних механізмів захисту, індивіди обирають та використовують лише деякі з них. Стикаючись зі складними чи травмуючими ситуаціями, кожна людина має техніки, яким надає перевагу у подоланні. Ідея про те, що особистість має звичні стратегії для того, щоб долати складні ситуації, зацікавила не лише дослідників механізмів захисту, а й багатьох дослідників у парадигмі стресу-копінгу (Ч. Карвер, М. Шайер і Дж. Вайнтрауб, 1989; Н. Ендлер і Дж. Паркер, 1990, 1993, 1994).

У подальшому більшість дослідників, які займалися вивченням адаптивних захистів людини, почали цікавитися вивченням свідомих стратегій, які обирає особистість при зіткненні зі стресовими ситуаціями. Свідомі стратегії для зменшення впливу стресових та складних ситуацій отримали назву копінг-реакцій.

Представники біхевіористичного напрямку в психології (Дж. Вольпе, Дж. Келлі та ін.) [194; 232] наголошують на тому, що поведінка може бути

адаптивною чи не адаптивною в результаті правильного чи неправильного навчання, та представляють копінг як модифікаційну поведінку, яка спирається на вміння людини вирішувати проблеми, підвищуючи тим самим власну самооцінку, самоефективність та внутрішній контроль.

У межах ситуаційного підходу увага дослідників зосереджується на аналізі складних ситуацій та припускається значний вплив їх змісту на стиль подолання (Д. Брайт, Дж. Холмс та ін.) [190].

Представники ситуативно- особистісного підходу Т. Уїлс і С. Шифман [231] виділяють три стадії копіngu. Перша стадія – застережлива. На цьому етапі людина готується до подолання труднощів (наприклад, когнітивне зусилля для реінтерпретації ситуації). Друга стадія – безпосередньо копінг. Під час цієї стадії здійснюються когнітивні і поведінкові зусилля для вирішення конкретних завдань. На третій стадії людина має справу з наслідками критичної події. Головна мета даного етапу – обмежити розміри шкоди та швидше повернутися до колишнього нормального психологічного стану. Це відновлююча стадія.

Відомим американським психологом Р. Лазарусом [203] було введено поняття психологічного стресу та обґрунтоване положення про те, що здатність людини долати стрес у більшості випадків є більш важливою, ніж природа та сила стресового впливу, частота його дії. Дана ідея стала теоретичною основою розвитку транзакційної когнітивної теорії стресу та копінг-поведінки Р. Лазаруса, що представлена в рамках інтраіндивідуального підходу. У теорії Р. Лазаруса важливого значення набувають механізми подолання стресу, що зумовлюють розвиток різних форм поведінки, яка призводить до адаптації або дезадаптації особистості [203]. Автор виділяє три типу копіngu з загрозливою ситуацією: 1) механізми захисту «Его»; 2) пряма дія – напад або втеча, що супроводжуються страхом або гнівом; 3) копінг, спрямований на потенційно можливу загрозу, але реально відсутню.

У межах ресурсного підходу дослідники розглядають широкий спектр ресурсів від середовищних (доступність інструментальної, моральної та емоційної допомоги зі сторони соціуму) до особистісних (навички та здібності індивіда). Копінг-ресурси – це особистісні ресурси копінг-поведінки або внутрішні психологічні чинники її формування і розвитку, тобто все те, що індивід застосовує для подолання стресу [131]. Копінг-ресурси традиційно поділяють на два види: особистісні та ресурси середовища. До особистісних ресурсів відносять когнітивну сферу людини, комунікативність, соціальну

компетентність, афіліацію, емпатію, інтренальний локус контролю, Я-концепцію, ціннісно-мотиваційну структуру особистості та психологічні особливості людини, які забезпечують її стресостійкість. До ресурсів соціального середовища належить соціально-підтримуюча мережа, тобто, оточення, в якому живе людина (суспільство, сім'я).

Доведено, що копінг-ресурси допомагають у стресових ситуаціях низького та середнього рівнів, а при високому рівні стресу вони можуть «змітатися». Крім того, часто копінг-ресурс може залишатися у потенційному стані і не використовуватися людиною, а використання того чи іншого копінг-ресурсу залежить від певних обставин та самої людини.

С. Хобфолл [189] у теорії збереження ресурсів (Conservation of Resources, COR) виділяє два класи ресурсів: матеріальні та соціальні. М. Селігман [107] у якості головного ресурсу подолання стресу виділяє оптимізм. Також в якості одного з ресурсів виділяють життєстійкість. Конструкт самоефективності, розроблений А. Бандурою, також можна розглядати як важливий ресурс, що впливає на копінг-поведінку. За Е. Фрайденберг [179] із самоефективністю пов'язані пізнавальні процеси, що стосуються внутрішніх переконань людей щодо їх власної здатності до копіngu. Таке переконання суб'єкта вказує на здатність до «центральної» організації й використання власних ресурсів, а також отримання ресурсів з довкілля.

Найбільш розробленою є концепція Р. Лазаруса. У роботі, яка вийшла у 1998 році, він резюмує зроблену ним роботу за останні 50 років та інтерпретує «копінг» як засоби, психологічні захисти, які виробляє людина від психотравмуючих ситуацій, і як поведінку, яка впливає на ситуацію [203].

У сучасній психологічній науці визначають три основні підходи до розуміння поняття «копінг». Его-орієнтований підхід (К. Меннінгер, Г. Вайлант, Н. Хаан) бере свій початок з психоаналітичної теорії З. Фрейда, у якому копінг-процес розглядається як специфічний его-механізм, спрямований на продуктивну адаптацію особистості у складних обставинах, до якого людина звертається з метою позбавитися від внутрішньої напруги.

У випадку неспроможності особистості до адекватного подолання проблеми включаються захисні механізми, що сприяють пасивній адаптації. Саме тому, захисні механізми визначаються як ригідні, дезадаптивні способи подолання проблемних ситуацій, які заважають адекватній орієнтації індивіда у реальній дійсності. Інакше кажучи, копінг та захист функціонують на основі однакових Его-процесів, але є, на думку Н. Хаан [184], різноспрямованими

механізмами в процесі подолання проблем. Прихильники цього підходу схильні ототожнювати копінг з його результатом.

Згідно з другим підходом (диспозиційні концепції копіngu) копінг обумовлений відносно стійкими особистісними передумовами, що визначають реакцію людини на той чи інший стресовий фактор. За цією теорією саме стійкі риси особистості є передумовою вибору людиною того чи іншого способу поведінки у стресових ситуаціях. А. Біллінгс, Р. Моос виокремили три способи подолання стресової ситуації: оцінка ситуації, втручання в ситуацію, уникання. Р. Моос розрізняє активні та пасивні способи реагування на стрес, при цьому перші вважаються проявами конструктивної поведінки, а другі – неконструктивної. Даний підхід не набув великої підтримки серед дослідників через недостатню підтверженість емпіричними даними.

Р. Лазарус і С. Фолкман [203] розробили когнітивно-феноменологічну теорію копінг-поведінки, яку відносять до третього напрямку і яка є найбільш розповсюдженою у сучасній психологічній науці. Згідно з цією теорією копінг являє собою динамічний процес, обумовлений суб'єктивністю переживання ситуації та багатьма іншими факторами, серед яких і специфіка ситуації, і фаза зіткнення зі стресовим фактором.

На думку Р. Лазаруса та С. Фолкмана, взаємодія середовища та особистості регулюється двома процесами: когнітивною оцінкою та копіngом. Автори вважають, що у подоланні стресу багато що залежить від когнітивної інтерпретації стресора, і виділяють такі стадії когнітивної оцінки: первинну та вторинну. Первинна оцінка стресового впливу полягає у запитанні: «Що це означає для мене особисто?». Стрес сприймається та оцінюється у таких суб'єктивних параметрах, як масштаб загрози, який надається події, чи оцінка сили її впливу. Вторинна когнітивна оцінка – це оцінка власних ресурсів та можливостей вирішити проблему, виражається у постановці питання: «Що я можу зробити?». Стадії оцінки можуть відбуватися незалежно та синхронно [1].

Після когнітивної оцінки ситуації індивід починає розробку механізмів подолання стресу, тобто переходить власне до копіngu. Структуру копінг-процесу можна представити наступним чином: сприйняття стресу – когнітивна оцінка – виникнення емоцій – вироблення стратегій подолання – оцінка результату дій (Див. рис. 1).



Рис. 1. Структура копінг-процесу

Р. Лазарус і С. Фолкман визначили копінг-поведінку як когнітивні та поведінкові зусилля особистості, спрямовані на зменшення впливу стресу. Активна форма копінг-поведінки являє собою цілеспрямоване усунення чи зміну стресової ситуації. Пасивна копінг-поведінка визначається як інтрапсихічні способи подолання стресу з використанням різних механізмів психологічного захисту, що спрямовані на редукцію емоційної напруги, а не зміну стресової ситуації.

У психологічній літературі можна знайти опис великої кількості копінг-стратегій особистості у стресових ситуаціях, але перше покоління дослідників почали з розпізнання і вивчення основних копінг-реакцій (Р. Лазарус та ін., 1974; Л. Перллін та С. Скулер, 1978; А. Sidle та ін., 1969). Ученими були виявлені і продовжують привертати увагу два типи копіngu: емоційно-орієнтований та проблемно-орієнтований копінг. Встановлено, що проблемно-орієнтований копінг включає стратегії, які мають на меті вирішити, переформулювати чи зменшити ефекти стресової ситуації (Р. Лазарус і С. Фолкман, 1984; Дж. Паркер і Н. Ендлер, 1992).

Емоційно-орієнтований копінг включає стратегії занурення у себе, фантазії, розрядку та інші усвідомлені дії, що відповідають регуляції афекту.

Копінг, орієнтований на уникання – третій основний показник, що був виявлений першим поколінням дослідників, продовжує привертати значну увагу (С. Рот та Ф. Кохен, 1986).

У психологічній літературі найбільш розповсюдженою є феноменологічна класифікація копінг-стратегій, запропонована Р. Лазарус і С. Фолкман. Спершу вони розділяли усі копінг-стратегії, які використовує індивід, на дві категорії: дії (зусилля), спрямовані на себе, та дії (зусилля), спрямовані на зовнішнє середовище. Група стратегій, спрямованих на себе, складається більшою мірою з когнітивних та інтрапсихічних способів копінгу:

1) пошук інформації: зосередження уваги, візуалізація (уявлення та уява), запам'ятовування та ін.;

2) придушення інформації: навпаки, відволікання уваги, поступове «зникання» інформації, пошук думок та занять, що відволікають;

3) переоцінка: зміна чи заміна оцінок, порівняння, пошук нового значення відносно подій, що відбуваються.

4) пом'якшення: пом'якшуючі способи поведінки, спрямовані на згладжування емоцій через когнітивні зусилля (наприклад, самозаспокоєння та «self-instructions») чи інструментальні (поведінкові) дії (емоційна розрядка за допомогою паління, вживання їжі чи алкоголю).

5) самозвинувачення: внутрішня активність, спрямована на самозвинувачення, самокритику чи жалість до себе;

6) звинувачення інших чи екстрапунітивні реакції: агресивне звинувачення інших людей чи обставин, вияв гніву.

Друга група стратегій являє собою інструментальні спроби подолання, спрямовані на оточуюче середовище :

1) стратегії подолання в умовах, що створюють загрозу психічному благополуччю особистості та неоднозначні ситуації:

- активний інструментальний вплив на стресор: спроби впливати чи протистояти впливу іншої людини; у неоднозначних ситуаціях – активне дослідження джерела стресу;

- ухильна поведінка: ухиляння чи віддалення від джерела стресу;

- Пасивна поведінка: вагання, очікування чи відмова від дій;

2) стратегії подолання в умовах втрати чи невдачі:

- дії, спрямовані на попередження втрати чи невдачі;
- дії, спрямовані на переорієнтацію зі значимих об'єктів, пошук еквівалентної заміни;
- пасивна поведінка: вагання, очікування чи відмова від дій.

Пізніше Р. Лазарус і С. Фолкман (1987) класифікують копінг-стратегії вже у відповідності з двома виділеними ними основними функціями копіngu: 1) копінг, «сфокусований на проблемі», спрямований на усунення стресового зв'язку між особистістю та середовищем (problem focused); 2) копінг, «сфокусований на емоціях», спрямований на управління емоційним стресом (emotion focused). Необхідність урахування обох функцій автори обгрунтовують наявністю емоційного, поведінкового та когнітивного компонентів переживання стресу, які утворюють різні комбінації [203].

З часом поняття «копінг» стало включати в себе реакцію не тільки на «вимоги, які перевищують ресурси людини», але й на щоденні стресові ситуації, а стрімке зростання кількості досліджень з проблеми копінг-поведінки серед зарубіжних та вітчизняних науковців зробило особливо актуальним питання класифікації та виділення критеріїв ефективності стрес-долаючої поведінки.

Трифакторна модель копінг-механізмів складається з копінг-стратегій, копінг-ресурсів та копінг-поведінки. Копінг-стратегії – це актуальні відповіді особистості на загрозу, що нею сприймається, спосіб управління стресором. Копінг-ресурси являють собою відносно стабільні особистісні характеристики, що забезпечують психологічний фон для подолання стресу і сприяють розвитку копінг-стратегій. Поведінка індивіда, що регулюється та формується за допомогою використання копінг-стратегій з урахуванням копінг-ресурсів, визначається як копінг-поведінка. Основною складовою цієї моделі є копінг-стратегії, які обумовлюють поведінку і емоційні реакції на стрес. Дослідження в цій сфері спрямовані головним чином на диференціацію копінг-процесів і пояснення вибору особистістю тієї чи іншої копінг-стратегії.

Серед дослідників копінг-поведінки надзвичайно актуальним є питання ефективності копінг-стратегій. Представники різних теорій зазначають, що копінг-стратегії можуть бути адаптивні, відносно-адаптивні та неадаптивні (П.П. Віталіано [228], І.К. Коплік [197], І. Фрайденберг [179]). Перші допомагають швидко та успішно вирішувати складні ситуації, відносно-

адаптивні – допомагають лише в окремих ситуаціях та при невеликому стресі, неадаптивні – не усувають стресовий стан, а, навпаки, посилюють його.

Р.М. Грановська, І.М. Нікольська вважають невід'ємною характеристикою копінг-поведінки її корисність, яка розглядається як «адаптивні дії, цілеспрямовані та потенційно усвідомлені» [27, с. 71].

Критерії ефективності копінгу в основному пов'язані з психічним благополуччям суб'єкта та визначаються зниженням рівня його невротизації, що виражається у ситуативних змінах депресії, тривожності, психосоматичної симптоматики та дратівливості [210]. Надійним критерієм ефективного копінгу також вважається і послаблення почуття вразливості до стресів [173].

Дослідження чинників копінг-стратегій є перспективним напрямком роботи у сучасній психології, оскільки дають можливість коригувати копінг-поведінку людини, сприяючи виробленню ефективних копінг-стратегій.

Існує тісний взаємозв'язок між тими особистісними конструктами, за допомогою яких людина формує своє ставлення до життєвих труднощів і тим, яку копінг-стратегію поведінки вона обирає. Це підтверджується дослідженнями зарубіжних та вітчизняних учених (О.А. Алексапольський, К.О. Альбуханова-Славська, Н.О. Белорукова, О.Ю. Василюк, Т.В. Гущина, М.С. Замишляєва, Т.Л. Крюкова, Р. Моос, Д. Нейвон, С.Хобфолл та ін.).

Вважається, що успішність адаптації до життєвих стресів визначається ефективністю розвитку особистісно-середовищних копінг-ресурсів [112]. Наприклад, С. Фолкман виділяє наступні види копінг-ресурсів [178]:

- фізичні (здоров'я, витривалість та ін.);
- психологічні (самооцінка, локус контролю, мораль);
- соціальні (індивідуальна соціальна мережа, соціальні підтримуючі системи та ін.)
- матеріальні ресурси (гроші, обладнання тощо).

На думку В.Д. Небиліцина, найважливішою характеристикою і ресурсом особистості є її активність [81]. Автор вважає, що активність особистості є ядром функціонального стану людини та являє собою стимулюючу силу мотиваційного статусу людини.

Сучасні дослідники стверджують, що доцільно вивчати подолання стресів з позицій внутрішнього світу людини та, перш за все, її цінностей [33]. Такі динамічні утворення, як спрямованість особистості, її мотиви та цінності тісно пов'язані з характеристиками мікросоціуму та можуть розглядатися як особистісний потенціал адаптації, її адаптаційний ресурс. На думку

Д.О. Леонтєва, стійкість особистості визначається співвідношенням мотивів з певними поведінковими особливостями, зі способами здійснення діяльності [65]. Л.І. Анциферова також наголошувала у своїх працях на важливість вивчення копінг-поведінки крізь призму ціннісно-смыслової сфери особистості [6]. Крім того, важливими особистісними ресурсами є Я-концепція, сприйняття соціальної підтримки та інші психологічні конструкти. Дослідження підлітків виявили взаємозв'язок між характеристиками Я-концепції та ефективністю копінг-поведінки. Поєднання активних копінг-стратегій з позитивною Я-концепцією розглядається як фактор резистентності до стресу та предиктор адаптивної копінг-поведінки, а поєднання пасивних копінг-стратегій з негативною Я-концепцією оцінюється як фактор підвищеної вразливості до стресів та передумова дезадаптивної поведінки [112].

На думку Н.О. Сироти, В.М. Ялтонського та інших дослідників [111] наступні характерологічні особливості особистості дозволяють успішно впоратися з вимогами середовища:

- рівень інтелекту (здатність та можливість здійснювати когнітивну оцінку проблемної ситуації);
- сформованість позитивної Я-концепції (самооцінки, самоповаги, самоефективності);
- інтернальний локус контролю (уміння контролювати своє життя, поведінку та брати за це відповідальність на себе);
- соціальна компетентність (уміння спілкуватися з оточуючими та знання про соціальну дійсність);
- емпатія (здатність співпереживати оточуючим у процесі спілкування);
- афіліація (бажання та прагнення спілкуватися з людьми).

Як зазначалося раніше, окрім особистісних ресурсів людина має також ресурси соціального середовища, які також визначають ефективність копінг-поведінки. Соціально-підтримуючий процес включає три компоненти: 1) соціальну мережу; 2) суб'єктивне сприйняття соціальної підтримки; 3) копінг-стратегію «пошук соціальної підтримки». Соціальна мережа є джерелом соціальної підтримки, яка здійснює пом'якшуючий ефект впливу стресової ситуації на особистість [111]. У концепції Р. Лазаруса соціальна підтримка поділяється на: 1) емоційну; 2) матеріальну або «відчутну»; 3) інформаційну.

У салютогенній концепції здоров'я А. Антоновського копінг та соціальна підтримка є центральними конструктами у визначенні поняття резистентності до стресу [157].

Н.О. Сирота та В.М. Ялтонський розробили модель успішної чи адаптивної копінг-поведінки, що включає такі компоненти:

- збалансоване використання відповідно до віку копінг-стратегій вирішення проблем та пошуку соціальної підтримки;

- збалансованість когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів копінг-поведінки та достатній розвиток когнітивно-оціночних механізмів у даної особистості;

- переважання мотивації на досягнення успіху над мотивацією уникнення невдачі, готовність до активного протистояння негативним факторам середовища та свідомо спрямованість копінг-поведінки на джерело стресу;

- достатні особистісно-середовищні копінг-ресурси (позитивна Я-концепція, розвинутість сприйняття соціальної підтримки, інтернальний локус контролю, емпатія, аффіліація, наявність соціальної підтримки тощо).

Отже, за наявності необхідних ресурсів та інших компонентів адаптивної копінг-поведінки людина має змогу успішно впоратися зі складними життєвими ситуаціями та мінімізувати стресовий вплив на психіку.

Слід відмітити, що у більшості робіт автори підкреслюють обумовленість вибору копінг-стратегії статево-рольовими стереотипами: жінки (та фемінні чоловіки) схильні до емоційного подолання труднощів, а чоловіки (та маскуліні жінки), навпаки, – до інструментального, шляхом перетворення зовнішньої ситуації [163].

Крім того, дослідження М. Петровського та Дж. Біркімера [211] виявило вікові закономірності розвитку психологічного подолання. Було встановлено, що вибір на користь реального вирішення проблеми наряду з внутрішнім локусом контролю та зниженням загального рівня невротичної симптоматики є віковим новоутворенням і свідчить, на думку авторів, про зростання адаптивності людини з набуттям нею життєвого досвіду. Рядом дослідників (Г. Сек, В. Клівер, Ф. Блачард-Філдс, Г. Кеніг), які займалися вивченням вікових закономірностей вибору форм копінгу, було виявлено, що емоційно-орієнтовані форми копінгу переважно використовуються у підлітковому і юнацькому віці, а з віком втрачають свою популярність, зберігаючи високу частоту використання лише в осіб з яскраво вираженою фемінністю. А проблемно-орієнтовані, інструментальні форми подолання є характерними в

основному для зрілого віку, але їх застосування сильно залежить від характеру проблеми, з якою стикається людина (якщо це труднощі в міжособистісному спілкуванні, то ефективним все ж виявляється емоційно-орієнтований копінг).

На формування стратегій долаючої поведінки та на успішність копінг-поведінки в цілому значною мірою впливає темперамент. Висока емоційність холериків і меланхоликів призводить до використання неконструктивних копінг-стратегій. Емоційну напруженість холерики знімають за допомогою таких поведінкових форм, як «безсила лють», що виражається у руйнуванні побутових предметів та псуванні іграшок (у дітей). Дитина з меланхолічним типом темпераменту в тих самих умовах голосно і невтішно ридає. У складних життєвих ситуаціях діти-сангвініки починають вигадувати виходи з ускладнень, вірячи у суб'єктивну реальність, у той час батьки сприймають їх фантазію як навмисну брехню. У дітей-флегматиків система стратегій долаючої поведінки формується найповільніше, а у ситуації переживання страху або тривоги вони надають перевагу уникненню переживання загрози (затикають вуха руками, закривають очі, ховають обличчя тощо) [42].

Отже, у сучасних умовах, коли навантаження на психіку людини невинно зростає, необхідність у ефективному подоланні особистістю складних життєвих ситуацій є особливо актуальною. У свою чергу, вирішення цих проблем значною мірою залежить від достатнього рівня сформованості психологічної культури особистості, що являє собою складну інтегративну властивість особистості, яка забезпечує своєчасне й оптимальне вирішення усіх повсякденних та професійних питань психологічного змісту. Психологічна культура особистості є однією з необхідних умов адаптації людини до мінливих умов сучасності та продуктивного саморозвитку. Подібну функцію виконує і копінг-поведінка особистості, що забезпечує індивідуальну адаптаційну реакцію людини на складну життєву ситуацію і може розглядатися як специфічний компонент психологічної культури особистості. Використання ефективних копінг-стратегій, тобто таких, що відповідають проблемній ситуації та послаблюють почуття вразливості до стресу, забезпечують психологічне благополуччя особистості.

Розділ 2.

Розвиток психологічної культури майбутніх фахівців у закладах освіти

2.1. Teacher practices that support children`s and student`s daily autonomy: integrative approach

Essential for the healthy psychological development of children is an autonomy-supportive social environment, in which children are encouraged and helped to experience a sense of true ownership regarding their thoughts, feelings, and behaviors (R. M. Ryan, E. L. Deci, M. Vansteenkiste) [218]. Many studies have demonstrated the beneficial effects of an autonomy-supportive environment for children`s psychosocial adjustment, whereas a controlling context has been found to be detrimental for children`s psychological functioning (B. Soenens, M. Vansteenkisten) [223].

Most studies, however, have focused on one particular source of autonomy support instead of considering the unique relations between multiple sources (mothers, teachers, and siblings) and children`s psychological functioning. Each of these three types of relationships has unique features, with the mother–child and teacher–child relationships being more vertical in nature and with the sibling relationship being more horizontal in nature (M. Maccoby) [207].

The ability of teachers to organize classrooms and manage the behavior of their students is critical to achieving positive educational outcomes. Although sound behavior management does not guarantee effective instruction, it establishes the environmental context that makes good instruction possible. Improving the ability of teachers to effectively manage classroom behavior requires a systematic approach to teacher preparation and ongoing professional development. There is no evidence to support the assumption that new teachers will just «pick up» classroom management skills given the experience and time. Although surveys indicate that experienced teachers have fewer concerns regarding classroom management, such surveys may be less an indication that teachers learn over time how to manage classrooms effectively and more a result of the fact that many teachers who did not learn classroom management skills simply have left the profession. Thus, improved teacher preparation and professional development in classroom management are critical parts of the solution.

To draw a more dynamic picture of the role of these three social sources, this study is grounded in Self-Determination Theory (SDT; R. M. Ryan, E. L. Deci). A broad theory on human motivation and socialization, according to which the

presumed well-being benefits of perceived autonomy support can be accounted for by the satisfaction of children's basic psychological needs for autonomy, competence, and relatedness [217].

Self-determination theory. Self-determination theory (SDT) is a macro theory of human motivation and personality that concerns people's inherent growth tendencies and innate psychological needs. It is concerned with the motivation behind choices people make without external influence and interference. SDT focuses on the degree to which an individual's behavior is self-motivated and self-determined.

SDT supports three basic psychological needs that must be satisfied to foster well-being and health. These needs can be universally applied. However, some may be more salient than others at certain times and are expressed differently based on time, culture, or experience.

Autonomy refers to being the perceived origin or source of one's own behavior, concerns acting from interest and integrated values. When autonomous, individuals experience their behavior as an expression of the self, such that, even when actions are influenced by outside sources, the actors concur with those influences, feeling both initiative and value with regard to them. Autonomy represents an inner endorsement of one's actions – the sense that one's actions emanate from oneself and are one's own. It is the capacity to have one's motivation emerge from internally located and volitional sources of motivation rather than from an externally located (e.g., external regulation) or a nonvolitional (e.g., introjected regulation) causality. Autonomy is often confused with concept of independence (which means not relying on external sources or influences).

Competence – seek to control the outcome and experience mastery. Competence refers to feeling reflective in one's ongoing interactions with the social environment and experiencing opportunities to exercise and express one's capacities. The need for competence leads people to seek challenges that are optimal for their capacities and to persistently attempt to maintain and enhance those skills and capacities through activity. Competence is not, then, an attained skill or capability, but rather is a felt sense of confidence and effectance in action.

Relatedness – will to interact, be connected to, and experience caring for others. Refers to feeling connected to others, to caring for and being cared for by those others, to having a sense of belongingness both with other individuals and with one's community (Ryan, 1995). Relatedness reflects homonymous aspect of the integrative tendency of life, the tendency to connect with and be integral and accepted by others. The need to feel oneself as being in relation to others is thus not concerned with the

attainment of a certain outcome (e.g., sex) or a formal status (e.g., becoming a spouse, or a group member), but instead concerns the psychological sense of being with others in secure communion or unity. Relatedness should promote engagement. Research on relatedness and children's school performance has typically examined the effects of children's feelings of connectedness to particular social partners, specifically, to teachers, parents, and peers. In elementary school, children's reports of the quality of their relationships with teachers predict their perceived control, positive coping, relative autonomy, and engagement in school. In early adolescence, children's feelings of teacher support predict achievement expectancies and values as well as effort, engagement, and performance. In middle school, students' reports of teacher caring predict changes in motivational outcomes over 2 years, even after controlling for previous academic performance and perceived control. Relationships to teachers are considered especially potent because of the many roles teachers play, for example, as a potential attachment figure, as a pedagogue, as a disciplinarian, and as the final arbiter of a student's level of performance.

SDT postulates that autonomous and controlled motivations differ in terms of both their underlying regulatory processes and their accompanying experiences, and it further suggests that behaviors can be characterized in terms of the degree to which they are autonomous versus controlled. Autonomous motivation and controlled motivation are both intentional, and together they stand in contrast to amotivation, which involves a lack of intention and motivation. Being autonomously extrinsically motivated requires that people identify with the value of a behavior for their own self-selected goals (R. M. Ryan, E. L. Deci, M. Vansteenkiste) [218].

The need for autonomy concerns experiencing a sense of volition when carrying out activities. While satisfaction of this need is apparent when children experience the freedom to be themselves, frustration of this need involves feeling obliged to act, think, or feel in a certain way. The need for competence entails experiences of mastery in executing daily activities and feeling effective in coping with challenges. This need is satisfied when children feel proficient when performing tasks, while it is frustrated when children feel like a failure. Finally, the need for relatedness involves having warm and trustful relationships. The need for relatedness is satisfied when children feel connected with important others, whereas this need is frustrated when children feel isolated. Research (E. Mabe, B. Soenens, M. Vansteenkiste, K. Van Leeuwen) has shown that perceived autonomy support from key socialization figures is related to adjustment in children through the satisfaction of the psychological needs. In contrast, (psychological) control has been

found to relate particularly to adverse outcomes through the frustration of the psychological needs [206].

According to self-determination theory, autonomy, or the experience that one's behavior is volitional and self-endorsed, is central to adaptive functioning and well-being as one of three fundamental human needs, along with needs for competence and relatedness (R. M. Ryan, E. L. Deci) [217]. The experience of being controlled is the logical opposite of autonomy, reflecting the perception that behavior is coerced by an external force (e.g., by a teacher's directive or an offer of a reward), is done out of feelings of pressure, obligation, or guilt, or is done because of a lack of choice. Along these lines, research suggests that satisfying the need for autonomy is associated with engagement, well-being, and highly desirable internal forms of motivation (e.g., intrinsic motivation), while experiencing frustration of the need for autonomy is associated with poorer well-being and less desirable forms of motivation that are focused on acquiring rewards or avoiding undesirable consequences (K. J. Bartholomew, N. Ntoumanis, R. M. Ryan) [161].

According to SDT, different types of motivation exist, and they differ in their degree of self-determination. *Intrinsic motivation* is the most autonomous form of motivation. It occurs when an individual engages in an activity for its own sake, for the pleasure and satisfaction derived from it. However, not all behaviors are intrinsically motivated; some are extrinsically motivated. *Extrinsic motivation* involves engaging in an activity for non-intrinsic reasons. SDT proposes four types of extrinsic regulations according to degree of autonomy. From the lowest to highest degree, they are external regulation, introjected regulation, identified regulation, and integrated regulation. External regulation refers to behaviors that are not internalized in the self but are instead regulated by external means such as rewards, constraints, and punishments. Regulation is introjected when behaviors are partly internalized in the self, but this internalization is not coherent with other aspects of the self (i.e., it is not autonomous). This degree of internalization tends to prompt behaviors in the absence of environmental cues in order to satisfy esteem concerns based on shame and guilt. Identified regulation occurs when behaviors are performed out of choice and volition, such as when the individual considers them to be important. Integrated regulation occurs when the activity is congruent with the individual's identity, values, and needs (R. M. Ryan, E. L. Deci) [217].

Many researchers (N. Huijboom, T. Van den Broek) have classified these types of regulation into two broad categories: autonomous and controlled regulations [191]. Autonomous regulation includes intrinsic and identified regulations, whereas

controlled regulation includes introjected and external regulations. Numerous studies (F. Guay, C. Ratelle, S. Larose, R. J. Vallerand, F. Vitaro) have shown that autonomous regulations are related to a host of positive educational outcomes, including academic achievement, whereas controlled regulations are negatively related to these outcomes [183].

The purpose of our investigation was to describe the teacher practices that support children's and student's daily autonomy.

Autonomy-supportive behavior. Autonomy support is a component of the motivational climate that may promote youth's internalization of behaviors and attitudes. Several instructional behaviors correlated positively with students' experiences of autonomy, including listening, creating time for independent work, giving the student opportunities to talk, praising signs of improvement and mastery encouraging the student's effort, offering progress-enabling hints when the student seemed stuck, being responsive to the student's questions and comments, and acknowledging the student's perspective and experiences. These correlations confirm that students, on average, perceived the functional significance of these instructional behaviors as autonomy supports. Likewise, several instructional behaviors correlated negatively with students' experiences of autonomy, including monopolizing the learning materials, physically exhibiting worked-out solutions and answers before the student had time to work on the problem independently, directly telling the student a right answer instead of allowing the student time and opportunity to discover it, uttering directives and commands, introjecting should/got to statements within the flow of instruction, and using controlling questions as a way of directing the student's work.

R. M. Ryan, E. L. Deci emphasize the importance of social context in facilitating the satisfaction of the aforementioned fundamental needs and distinguish between two types of environment that are likely to influence need satisfaction. First, autonomy-supportive environments acknowledge the perspective of the individual and empower them with a sense of choice over their behavior. This type of environment is likely to promote self-determined or autonomous motivational states and psychological need satisfaction. Second, controlling environments indicate to the individual that the control over their behavior is likely to emanate from outside the self and as such is not congruent with the need to be the origin of one's actions. Such environments lead individuals to experience conflict and pressure, likely reduce self-determined or autonomous motivational states, and thwart the satisfaction of psychological needs [217].

Autonomy-supportive behavior involves recognizing others' perspectives, offering them opportunities to feel volitional, providing them with meaningful rationales for performing less interesting activities, and avoiding control and punishments to motivate behaviors. Perceiving one's parents and teachers as autonomy-supportive fosters adolescents' school persistence, academic achievement, self-determination, conceptual learning, well-being, and career decidedness.

In particular, students in classrooms with autonomy-supportive teachers, as compared with students in classrooms with controlling teachers, are more likely to stay in school and are more likely to show greater perceived academic competence, enhanced creativity, a preference for optimal challenge, greater conceptual understanding, more positive emotionality, higher academic intrinsic motivation, better academic performance, and higher academic achievement (R. J. Vallerand, M. S. Fortier, F. Guay) [226].

Autonomy-supportive interventions have illustrated that it is possible to modify instructors' autonomy-supportive behaviors through training. For instance, J. Reeve, W. Lee successfully increased the autonomy-supportive behaviors of a sample of preservice teachers through an intervention based on a training workbook, but found that teachers who were autonomy-oriented assimilated the information more easily than those who were control-oriented. J. Reeve also showed that teachers who received training in autonomy-supportive methods increased their autonomy-supportive behaviors from baseline measures, as assessed by rater observation [214].

Autonomy support and control have often been conceptualized as being on opposite ends of a continuum. However, more recently, theory and research has increasingly suggested that controlling behaviors cannot be equated with infrequent acts of autonomy support. Rather, research now suggests that students' perceptions of practices that thwart autonomy have a rather modest negative correlation with perceived practices that support autonomy and yield distinct effects.

Work on the concept of social support, including research with children, is based on the assumption that having alliances with trusted others functions as a resource in times of trouble. Educational research has also begun to explore the impact of students' sense of belonging in their classrooms and schools (K. R. Wentzel, C. C. McNamara). Feelings of relatedness tapped by measures of school climate and quality of teacher–student relationships, as well as feelings of belonging, inclusion, acceptance, importance, and interpersonal support, have been linked to important academic outcomes, including self-efficacy, success expectations,

achievement values, positive affect, effort, engagement, interest in school, task goal orientation, and school marks [229].

Sources of Children's Daily Autonomy. Several recent studies have explored the ways in which students' motivation for learning can be enhanced versus undermined by factors in the home and classroom environments (R. M. Ryan, W. S. Grolnick) [219]. Two dimensions have been proposed as important for facilitating inner resources in children: autonomy support versus control, that is, the degree to which parents encourage children to initiate and make their own choices rather than apply pressure and inducements to control the children's behavior, and involvement versus noninvolvement, that is, the degree to which parents are interested in, knowledgeable about, and spend time relating to their children concerning activities and experiences such as schoolwork.

We view the child as an active organizer of his or her experience. Also, because most studies focused on one single key socialization figure (e.g., parent or teacher), the relative contribution of different socialization figures' autonomy-supportive and controlling styles has remained understudied. In this study, we focus on the unique role of three important socialization figures in children's lives; namely, mothers, teachers, and siblings.

These three relationships differ in terms of their nature and developmental functions. As for their nature, the relationship with parents and teachers is rather vertical (M. Maccoby) [207], whereas the relationship with siblings is relatively more horizontal and egalitarian (A. L. Cutting, J. Dunn) [175]. Still, differences in power do exist between siblings. Indeed, D. Buhrmester, W. Furman showed that children perceived their older siblings to be both more domineering and nurturing [166].

Several empirical studies have supported a relationship between parents' autonomy support and their children's motivational resources (autonomous vs. controlled regulation, perceived competence) as well as positive educational outcomes (e.g., achievement). Moreover, research on adolescents' perceptions of autonomy support by their mother and father has shown that both sources are strong predictors of autonomous regulation and perceived competence (R. M. Ryan, W. S. Grolnick) [219].

Because parents are the main socializing agents in the child's life, we expect them to have a significant influence on students' autonomous regulation (E. M. Pomerantz, J. D. Monti) [212]. Parents who are autonomy supportive recognise their children's perspectives, offer them opportunities to feel volitional and choiceful, and provide meaningful rationales for why they have to perform less

interesting activities. This allows children to develop an autonomous motivational orientation at school.

Teachers and teaching styles constitute a fundamental factor in student achievement. Teachers' styles complement parents' input in predicting students' motivational resources and achievement (R. J. Vallerand, M. S. Fortier, F. Guay). More importantly, the relationship between teachers' autonomy support and students' motivational resources was independent of students' achievement [226].

Because teachers are the primary adult figures in the educational realm, we would expect them to have a strong influence on children's autonomous regulation. Like parents, teachers who are autonomy supportive have been found to foster students' autonomous motivation (J. Reeve, H. Jang, S. Jeon, J. Barch) [213]. Similar to parents, and regardless of academic level, the fact that teachers adopt an autonomy supportive teaching style contributed to the autonomous internalization of educational activities. While most studies have used students' perceptions of the teaching climate, similar findings were obtained with teachers' self-reported teaching styles.

In terms of their developmental functions, relationships with teachers clearly play a key role in children's lives in middle childhood, a developmental period in which the development of a sense of competence in school represents a key psychosocial task. Teachers facilitate the acquisition and development of important cognitive skills and at the same time serve as a source of emotional support when difficulties arise during the learning process or in the context of children's social adjustment at school (R. V. Bullough, K. Baughman) [167]. During this developmental period, parents are also important reference figures in children's lives, fulfilling an even broader variety of roles than teachers. Parents introduce societally relevant norms and provide the necessary guidance so children learn to take responsibility for their functioning. Furthermore, parents' role also involves teaching and protecting their children. Testifying to the unique importance of both teachers and parents for children's psychosocial adjustment in middle childhood, research has shown that support provided by both parents and teachers contributes to elementary school students' motivation and performance. Siblings also play a number of important roles in children's lives, one of which is to function as a key source of emotional support. During middle childhood sibling interactions are numerous and highly intense. Indeed, in middle childhood children spend most of their free time with their siblings. Moreover, D. Buhrmester, W. Furman showed that in this period sibling relationships are more intense than during adolescence, as indicated by both more closeness and more conflict between siblings [166].

Generally speaking, most teachers embrace a more positive attitude toward controlling motivational strategies (e.g., rewards) than they do toward autonomy-supportive strategies. They also use controlling strategies more than autonomy-supportive strategies, and they often feel pushed into implementing controlling strategies by external pressures such as high stakes testing policies (W. S. Grolnick, R. M. Ryan, E. L. Deci) [182]. In addition, most teachers report that the concept of autonomy is an unfamiliar – even a foreign – concept.

The basic idea underlying the notion of autonomy support has been described from many theoretical perspectives. First of all we describe teacher support of children's autonomy.

Teachers' practices and more proximally, student perceptions of teacher practice, predict students' autonomy satisfaction or frustration, and in turn, the nature of their motivation, engagement, well-being, and achievement.

Autonomy support in the classroom context reflects a motivational approach in which teachers identify, nurture, and develop students' inner motivational resources so that students perceive themselves as the initiator of their actions (J. Reeve, W. Lee) [214]. Autonomy supportive teachers are conceptualized as offering choices, encouraging students to work in their own way or at their own pace, and open and responsive to students' opinions and questions. Although such teachers attempt to structure course activities around students' interests whenever possible, they also provide meaningful rationales to explain the usefulness or importance of even «boring» course activities. When autonomy supportive, teachers help students develop a sense of congruence between their classroom behavior and their inner motivational resources (i.e., psychological needs, interests, preferences, goals, strivings, and values). They cannot directly give students an experience of autonomy. Instead, teachers can only encourage and support this experience by identifying students' inner motivational resources and by creating classroom opportunities for students to align their inner resources with their classroom activity.

In contrast, controlling teachers thwart autonomy in that they are perceived to be dismissive of student perspectives and to pressure students to think, act, or feel in particular ways. Teacher control is the delivery of instruction through an interpersonal tone of pressure that insists students think, feel, and behave in teacher-prescribed ways. When controlling, teachers have students put aside their inner motivational resources and instead adhere to a teacher-centered agenda. Relatively fewer studies have addressed practices thought to thwart autonomy or students' perceptions of controlling practices. However, explicitly controlling language (e.g.,

«you must» or «you should»), commands that pressure students to act in teacher sanctioned ways, rationales that emphasize the external consequences of compliance, suppression of students' questions and opinions, and the assignment of activities that appear meaningless or uninteresting are routinely included among practices expected to thwart students' experiences of autonomy.

Teacher-provided control is associated with students' low-quality motivation (need frustration, amotivation, controlled motivation), ineffective classroom functioning (disengagement, superficial learning), and negative educational outcomes (antisocial behavior, ill-being) and is therefore considered to be the maladaptive aspect of a teacher's motivating style.

Empirical research (V. Hein, A. Koka, M. S. Hagger) has shown that students with autonomy-supportive teachers, compared with students with controlling teachers, experience not only greater perceived autonomy but also more positive functioning in terms of their classroom engagement, emotionality, creativity, intrinsic motivation, psychological well-being, conceptual understanding, academic achievement, and persistence in school [187].

Teachers who are autonomy supportive and teachers who learn how to become more autonomy supportive with training are likely to be those who possess individual differences that orient them favorably to enacting autonomy-supportive attitudes and behaviors, such as empathy and perspective taking, believing that the primary drivers of motivation are personal interests and preferences, and strivings to improve oneself. A high level of dispositional agreeableness, for instance, might predict an autonomy-supportive style because it reflects a tendency toward warm, reciprocal interactions with others that features a good deal of listening and understanding.

Theory on Adaptive Teaching. In the late 1970s, two former presidents of American Psychological Association's (APA's) Division 15, R. Glaser (1977) and R. Snow (1980), each proposed systematic adaptive instruction as a solution to the dilemma of teaching individuals within groups. They defined adaptive instruction as a means for addressing the learning needs of individuals in pursuit of common as well as individual goals.

In this era, theorists called for experiments addressing combinations and sequences of instructional events that could be expected to mediate relationships between student aptitudes and outcomes. Their focus on instructional design skirted the issues faced by practicing classroom teachers, although Glaser and Snow recognized that student individual differences challenge classroom educators who must teach to students as a group. Their conceptions only hinted, however, at today's

theory aimed at practitioners who value a diversity of talent in the collective, urging them to embrace and nurture student differences. Still, this earlier theory suggested that teachers should adapt instruction to individuals, while placing equal emphasis on guiding students to adapt themselves to whatever instruction they receive.

Adaptive theory describes a cycle connecting adaptive instruction and instruction designed to teach students strategies for independent or self-regulated learning. Initially, the teacher meets curricular goals by adapting instruction to students, but ultimately the teaching goal is for students tolerant to adapt whatever instruction they are given for themselves. This cycle of adapting, teaching, and self adapting over the course of ongoing activities is considered critical for the long-term development of academic aptitude. Like contemporary theories of personality, modern aptitude theory recognizes that aptitude changes with circumstances and develops in the situation; it is not something innate to the person (Stanford Aptitude Seminar, 2002).

Adaptation will be successful if those differences affecting learning become less visible or evident; all students participate in learning; students move from the periphery to the center of the teaching ground; strengths appear challenged while weak areas are supported; aptitude develops [182].

Teachers who are controlling and teachers who remain controlling after training are likely to be those who possess individual differences that orient them favorably to enacting controlling attitudes and behaviors, such as believing that people should submit to legitimate authority, holding a favorable view on the motivational use of rewards and punishers, preferring to create a tightly-organized social environment, being intolerant to open-ended (uncertain) lesson plans, and believing that the primary drivers of motivation are environmental incentives and social expectations.

A control causality orientation characterizes the degree to which one's attention and concerns tend to be oriented toward external contingencies and controls. Individuals with a high control causality orientation experience environments in terms of rewards and social pressures and, in doing so, often lose sight of their own needs, interests, and values.

Transactional leadership is a style in which a teacher (the leader) uses directives, close supervision, and a strategic use of rewards and punishments (extrinsic motivators) to gain students' (followers') compliance to leader-prescribed behaviors and outcomes. Authoritarianism is the belief that subordinates should submit to and obey authority figures. Closed-mindedness and discomfort occasioned

by ambiguity are two facets of the need for closure. Individuals high in the need for closure have intolerance for uncertainty and aversion to ambiguity.

Effective teachers have a sense of how each student is doing in the classes that they teach. They use a variety of formal and informal measures to monitor and assess their pupils' mastery of a concept or skill. When a student is having difficulty, the teacher targets the knowledge or skill that is troubling the student, and provides remediation as necessary to fill in that gap. Communication with all parties vested in the success of the student is important since parents and instructional teams are also interested in monitoring the student's progress. Monitoring of student progress and potential need not be solely the responsibility of the teacher; indeed, an effective teacher facilitates students' understanding of how to assess their own performance, that is, assists them in metacognition. However, ultimate accountability does lie with each teacher, so documenting a student's progress and performance needs to be accomplished. An effective teacher who has observed and worked with a student has a sense of the potential that student possesses, encourages the student to excel, and provides the push to motivate the student to make a sustained effort when needed.

Classroom management has been an important area in educational psychology for some time. Research findings have been applied to inservice and to preservice teacher preparation programs, as well as to systems of teacher assessment and evaluation. A narrow view of classroom management sees it primarily as discipline and management of student misbehavior. However, successful teaching requires more than controlling student behavior. Definitions of classroom management vary, but usually include actions taken by the teacher to establish order, engage students, or elicit their cooperation. For example, the working definition used in a National Society for the Study of Education Year book (E. T. Emmer, L. M. Stough) on the topic D. Duke (1979) follows: «The provisions and procedures necessary to establish and maintain an environment in which instruction and learning can occur» [176; 198]. According to C. M. Evertson, A. H. Harris, the meaning of the term classroom management has changed from describing discipline practices and behavioral interventions to serving as a more holistic descriptor of teachers' actions in orchestrating supportive learning environments and building community [177]. B. Larrivee noted that classroom management is a critical ingredient in the three-way mix of effective teaching strategies, which includes meaningful content, powerful teaching strategies, and an organizational structure to support productive learning [202].

One characterization by H. Korpershoek, T. Harms, H. de Boer, M. van Kuijk, S. Doolaard includes the management of content (space, materials, equipment, movement, and lessons), conduct (discipline problems), and covenant (social dynamics and interpersonal relationships).

Engagement – maximizing involvement in academic tasks;

Curriculum – defining the scope and sequence of instruction;

Relationships – interacting with and among students;

Development – changing behavior and cognition over time;

Discipline – preventing and addressing behavior problems.

These actions are treated in this chapter as the five core aspects of classroom management [198]. Schools individually should take a preventive approach and establish school wide behavior support systems that link class wide, targeted group, and individualized behavior plans to the school wide plan. In addition, schools should utilize staff with strong expertise to provide collaborative consultation to teachers experiencing difficulty with classroom management and student behavior. Strong administrative support is a critical factor in the successful development and implementation of such efforts.

Proactively planning to address the emotional-behavioral needs of at-risk students or students with disabilities must begin with a school wide effort that systematically addresses the behavioral competence of all students. A school wide instructional approach to student discipline – in which prosocial behaviors are taught just as academic skills are taught – can have a powerful effect on school climate.

A classroom reveals telltale signs of its user's style. Typically, a well-organized classroom has various instructional organizers, such as rules, posted on walls. Books and supplies are organized so that often needed ones are easily accessible. The furniture arrangement and classroom displays often reveal how the teacher uses the space. Once the students enter, the details of a classroom at work are evident. The teacher's plan for the environment, both the organization of the classroom and of students, allows the classroom to run itself amid the buzz of student and teacher interaction.

We searched the empirical literature to identify evidence-based classroom management practices. To identify potential topics, practices were grouped into five categories: (a) physical arrangement of classroom, (b) structure of classroom environment, (c) instructional management, (d) procedures designed to increase appropriate behavior, and (e) procedures designed to decrease inappropriate behavior. The empirical literature pertaining to each topic was searched to identify practices

that met our criteria for «evidence-based». In line with these criteria, classroom management practices were considered evidence-based if they were (a) evaluated using sound experimental design and methodology (group experimental, group quasi-experimental, experimental single subject designs, or causal comparative); (b) demonstrated to be effective.

M. G. Jones, E. M. Vesilind emphasized the comprehensive nature of classroom management by identifying five main features:

1. An understanding of current research and theory in classroom management and students' psychological and learning needs.
2. The creation of positive teacher–student and peer relationships.
3. The use of instructional methods that facilitate optimal learning by responding to the academic needs of individual students and the classroom group.
4. The use of organizational and group management methods that maximize on-task behavior.
5. The ability to use a range of counseling and behavioral methods to assist students who demonstrate persistent or serious behavior problems [193].

This broad view of classroom management encompasses both establishing and maintaining order, designing effective instruction, dealing with students as a group, responding to the needs of individual students, and effectively handling the discipline and adjustment of individual students.

The first place teachers learn classroom management practices is in the very classrooms that they inhabited for thirteen or more years as students. Research indicates that preservice teachers develop perceptions about classroom management from their own experiences as students, and that they bring these perceptions with them when they enroll in teacher preparation courses.

A second place that teachers learn classroom management practices is in the schools where they do field observations and student teaching. It can be assumed that the impact of this learning is determined by the variety and quality of what students observe in actual classrooms. If the modeling of veteran teachers is all of one sort, or if it is of poor quality, preservice teachers may have a limited set of skills to emulate, some of which may be of uncertain value.

Lastly, preservice educators may have opportunities to learn about classroom management in their college classes. In-service teachers continue to learn about classroom management, but usually in far less formal ways. Teachers may attend professional development workshops that deal with management and behavior issues, or they may initiate learning on their own, seeking out books and materials that offer

insight and support for dealing with behavior and management problems in the classroom. Teachers, however, are part of communities of practice where they often share knowledge with one another. Learning is situated in contexts, and school is a context where adults as well as students learn from one another. Thus, teachers' beliefs, knowledge, ideas, and practices with regard to classroom management are affected by the social context of the school and by teachers' contact with one another.

As with other aspects of teaching expertise, the development of classroom management understanding and skill is likely to be a staged process, acquired over many years, and be characterized by discontinuities, especially as the teacher encounters new teaching contexts (R. V. Bullough, K. Baughman) [167].

Students' social and emotional functioning in the classroom is increasingly recognized as an indicator of school readiness, a potential target for intervention, and even a student outcome that might be governed by a set of standards similar to those for academic achievement. Children who are more motivated and connected to others are much more likely to establish positive trajectories of development in both social and academic domains. Teachers' abilities to support social and emotional functioning in the classroom are therefore central to any conceptualization of effective classroom practice.

Two broad areas of theory guide much of the work on emotional support in classrooms, specifically attachment theory and self-determination theory. Attachment theorists posit that when parents provide emotional support and a predictable, consistent, and safe environment, children become more self-reliant and are able to take risks as they explore the world because they know that they have an adult who will be there to help them if they need it. This theory has been broadly applied to and validated in school environments. Self-determination (or self-systems) theory suggests that children are most motivated to learn when adults support their need to feel competent, positively related to others, and autonomous. Related work by K. R. Wentzel, C. C. McNamara suggests that students who see teachers as supportive are more likely to pursue goals valued by teachers, such as engagement in academic activities. Building from these two theoretical backgrounds, we describe three dimensions of emotional support in the classroom: classroom climate, teacher sensitivity, and regard for student perspectives [229].

Teacher-child interactions have value for development through processes related to the organization and management of students' behavior, time, and attention in the classroom. The theoretical underpinnings of this domain include work on children's self-regulatory skills and studies examining actual classroom practices that

contribute to students' self-regulatory abilities. Existing research provides consistent evidence that classroom organization is a critical feature of the environment, with direct links to a range of social and academic outcomes [176].

Instructional methods have been put in the spotlight in recent years as more emphasis has been placed on the translation of cognitive science, learning, and developmental research to educational environments. Instructional supports do not focus solely on the content of curriculum or learning activities, but rather on the ways in which teachers implement these to effectively support cognitive and academic development. Teachers who use strategies that focus students on higher order thinking skills; give consistent, timely, and process-oriented feedback; and work to extend students' language skills tend to have students who make greater achievement gains.

Knowledge of effective classroom management should therefore include adequate conceptualization, rather than being learned as discrete concepts and skills, and should give developing teachers a research-based heuristic for examining and formulating their views on management. Neither should this knowledge be separated from practice, as it has been found that didactic components, separated from the situations in which they have application, are not very effective in teacher education (M. Wideen, J. Mayer-Smith, B. Moon) [230].

Effective teaching combines the essence of good classroom management, organization, effective planning, and the teacher's personal characteristics. The classroom presentation of the material to the students and provision of experiences for the students to make authentic connections to the material are vital. The effective teacher facilitates the classroom like a symphony conductor who brings out the best performance from each musician to make a beautiful sound. In the case of the classroom, each student is achieving instructional goals in a positive classroom environment that is supportive, challenging, and nurturing of those goals. The best lesson plan is of little use if the classroom management component is lacking or the teacher lacks rapport with the students.

This research suggests that a priority for schools should be building the quality of children's relationships. The ability of teachers to organize classrooms and manage the behavior of their students is critical to positive educational outcomes. Comprehensive teacher preparation and professional development in effective classroom organization and behavior management is therefore needed to improve outcomes for students in general and special education.

Perceived autonomy is a state-like experience consisting of the three intercorrelated subjective qualities of an internal perceived locus of causality, volition (i.e., unpressured sense of freedom), and perceived choice over one's actions. A few of the autonomy-supportive behaviors that we validated in the present study can be seen as acts of attunement, including time listening, time student talking, and communicating perspective-taking statements.

Autonomy support is the delivery of instruction through an interpersonal tone of support and understanding that appreciates, vitalizes, and supports students' psychological needs for autonomy, competence, and relatedness. Levels of openness to experience and agreeableness explained teachers' characteristic autonomy-supportive motivating style, while levels of an autonomy causality orientation and personal growth initiative explained their post-intervention gains in autonomy support. Levels of authoritarianism and the control causality orientation explained teachers' characteristic controlling motivating style, while level of a control causality orientation explained their post-intervention maintenance of the controlling motivating style.

Most validated autonomy-supportive instructional behaviors, however, can be seen as acts of supportiveness. When considered as a whole, these acts of instruction significantly advance researchers' understanding of what it means to be supportive (and unsupportive) of students' sense of autonomy.

Improving teacher quality through effective classroom organization and behavior management is an important step in improving outcomes in general and special education for all students.

2.2. Інноваційні педагогічні технології як умова формування психологічної культури майбутніх фахівців

Актуальність проблеми формування психологічної культури майбутніх фахівців на сьогодні є пріоритетною у чисельних дослідженнях науковців, оскільки обумовлена вимогами розвитку суспільства: сучасність вимагає від фахівця будь-якої сфери діяльності не лише високого рівня професійної компетентності, але і прогнозування та розв'язання складних проблем сьогодення, що залежить не в останню чергу від рівня психологічної культури спеціаліста. Формування психологічної культури як складової загальної культури людини – довготривалий процес, пов'язаний зі становленням особистості: когнітивної та індивідуально-психологічної складових; потребо-

мотиваційної сфери; підструктури соціального досвіду – системи знань, навичок та вмінь; прагнення та потреби саморозвитку, зокрема, професійного тощо. Сьогодення потребує високого рівня виконання фахівцями професійних функцій. Відповідно, актуальності набуває комплекс проблем, пов'язаний з професійною підготовкою спеціалістів, серед яких знаходиться проблема впровадження інноваційних педагогічних технологій у навчально-виховний процес закладів вищої освіти як умови формування психологічної культури майбутніх фахівців.

Компетентність спеціаліста будь-якої професійної діяльності залежить від значної кількості чинників. Так, фахівець повинен володіти системою спеціального знання та сформованими вміннями ефективного виконання професійних функцій в умовах дефіциту часу, можливостей, інформації тощо, а також – розвинутими прогностичними функціями не лише з метою можливостей побудови раціонального алгоритму для конкретних умов вирішення того чи іншого професійного завдання або його складових, але і прогнозування наслідків своєї діяльності. Вказане вимагає не тільки ґрунтовних знань і вмінь, але і готовності фахівця до пошуку, прийняття та виконання нестандартних рішень і передбачення їх наслідків, постійної самоосвіти та розширення практичного досвіду.

Сучасність характеризується нестабільністю і вимагає від людини вмінь організації складних видів діяльності та підтримки самих різних контактів в складних соціально-економічних і екстремальних умовах, прогнозування та розв'язання конфліктних ситуацій тощо. Крім того, знання наслідків переживання емоційної напруги, стресів, емоційного вигорання і вмінь раціональної організації своєї життєдіяльності та самопомоги постають на сьогодні як необхідні для фахівця будь-якої діяльності, а особливо – для працівників професійного спрямування «людина-людина». Таким чином, психологічні знання як складова психологічної культури особистості, а саме: знання основ соціальної психології, психології спілкування, конфліктології, вікових психологічних особливостей розвитку людини – стають життєвою необхідністю фахівця будь-якої діяльності.

Формування психологічної культури людини постає одним з головних завдань системи освіти, оскільки саме в процесі навчання людина набуває необхідні для життєдіяльності психологічні знання, вміння, навички. Так, психологічні дисципліни, які постають джерелом відповідного знання і є основою когнітивного компоненту психологічної культури, вивчаються студентами вищих закладів освіти. Оволодіння системою психологічного знання,

а також необхідними навичками та вміннями залежить від низки умов, серед яких, по-перше – мотивованість та активне входження молодшої людини у процес навчання за обраним професійним напрямком, проходження всіх видів практики та прагнення постійного підвищення рівня кваліфікації. Вказане сприяє швидкому проходженню адаптації до нових умов навчання та професійної діяльності. По-друге, це – розвиток особистісних якостей людини, безпосередньо пов'язаний з формуванням психологічної культури фахівця: оволодіння знаннями і навичками ефективного спілкування та вміннями долати комунікативних бар'єрів; розвиток рефлексії та емпатії; оволодіння прийомами раціональної поведінки в конфлікті; розвиток волевої сфери, зокрема, емоційного самоконтролю; прийомами зняття емоційної напруги тощо. Крім того, постійна самоосвіта стає на сьогодні необхідністю фахівця, оскільки сприяє інформаційному та практично-дієвому забезпеченню професійних потреб і допомагає людині відчувати затребуваність її діяльності в суспільстві, соціальну значимість, «включеність» у спільноту однодумців. Досвід впровадження інноваційних педагогічних технологій в навчально-виховний процес підготовки фахівців у закладі вищої освіти дає підстави для висновків, що введення різних за формою форм і методів організації навчальної та науково-дослідної роботи забезпечує набуття людиною професійних компетентностей та впливає на процес формування психологічної культури майбутнього фахівця.

Дослідженню проблем психологічної культури особистості присвячені праці Т. І. Артем'євої, Г. А. Балла, Г. С. Батищева, Л. П. Буєвої, В.П. Вовк, Т. В. Іванової, Н. І. Ісаєвої, М. С. Каган, Л. М. Карамушки, Л. С. Колмогорової, Г. М. Кот, В. І. Кузіна, О. І. Моткова, Л. О. Нестеренко, М.М.Обозова, А. А. Осипової, О. М. Попенко, І. В. Савельєва, В. В.Семікіна, Л. В. Семененко, В. А. Сластьоніна, Т. Б. Тарасової, В. В. Тушевої, Г. Є. Улунової, Л. О. Хомич, Н. В. Чепелевої, Е. Н. Шмяхова та ін., де висвітлюються актуальні питання сьогодення, пов'язані з визначенням феноменом. Так, в дослідженнях Г. А. Балла, Г. С. Батищева, Л. П. Буєвої, В. П. Вовк, Т. В. Іванової, Н. І. Ісаєвої, М. С. Каган, Л. М. Карамушки, Л. С. Колмогорової, В. І. Кузіна, Л. О. Нестеренко, О. М. Попенко, І. В. Савельєва, В. А. Семиченко, В. А. Сластьоніна, Т. Б.Тарасової, В. В. Тушевої, Г. Є. Улунової, Л. О. Хомич, Н. В. Чепелевої, Е. Н. Шмяхова розглядається специфіка взаємозв'язку понять «психологічна культура» та «професійна культура» фахівця. Відповідно до розробок представлених науковців, психологічна культура являє собою комплексне динамічне утворення, рівень сформованості якого позначається на якості показників професійного

зростання та самореалізації людини [138, с. 19]. Професійна культура визначається дослідниками як особистісна характеристика фахівця, складовими якої є професійні знання, навички та вміння (що формують своєрідний особистісний світогляд); розвинуте творче мислення; прагнення творчості у галузі фахової діяльності та самовдосконалення і самоосвіти, а також – сукупність особистісних соціально-значущих якостей фахівця [94, с. 47]. Таким чином, представлені феномени являють собою взаємопов'язану систему і займають значне місце у структурі загальної культури особистості, оскільки безпосередньо пов'язані з її життєдіяльністю. Аналіз праць сучасних дослідників свідчить, що психологічна культура сучасного фахівця є складовою його професійної культури, особистісного дієвого прояву власної культури у професійній діяльності, спрямованості на ефективну реалізацію професійних функцій і завдань [94, с. 47]. Психологічна культура, відповідно, постає вагомим чинником ефективності професійної діяльності, оскільки забезпечується наявністю необхідних професійних характеристик особистості, комунікативною компетентністю, прогностичністю тощо [138, с. 23].

Сучасними дослідниками виділено наступні провідні функції психологічної культури фахівця: когнітивна (психологічна грамотність); інформаційна; регулятивна; ціннісно-орієнтаційна [138, с. 25]. Згідно наукових розробок В. В. Семикіна, в структурі психологічної культури особистості виокремлені наступні складові: когнітивна – система загального психологічного знання та знань про власні індивідуально-психологічні і особистісні якості; ціннісно-сенсова – система соціальних цінностей, норм; рефлексивно-перцептивна складова – психологічна проникливість, прогностичні здібності; афективна – емпатійність, емоційна стабільність, рефлексія; вольова складова – наполегливість, стійкість, нівелювання негативних емоцій; регулятивна – адаптивність до непостійних умов оточуючого середовища, саморегуляція, емоційний самоконтроль; комунікативна складова – ефективність організації процесу взаємодії і спілкування, культура мови; підсистема досвіду соціальної взаємодії – активність, тактовність, рефлексія, раціональність вибору стратегій поведінки в конфлікті. Ціннісно-сенсовий компонент постає стрижневим в структурі особистості професіонала, а підсистема досвіду соціальної взаємодії, регулятивний та ціннісно-смісловий компонент є системоутворюючими психологічної культури людини [138, с. 25]. В. В. Семикін презентує генезис розвитку психологічної культури наступним чином: психологічна грамотність

(наявність у фахівця психологічних знань та вмінь, що забезпечують ефективність самосприйняття та соціальної взаємодії); психологічна компетентність, як підґрунтя ефективної діяльності; зріла психологічна культура – розвинений механізм особистісної саморегуляції, що забезпечує ефективну і толерантну соціальну взаємодію [138, с. 33]. За Т. Б. Тарасовою, психологічна культура особистості постає чинником адаптації людини до суспільної діяльності та продуктивного саморозвитку, отже, формування психологічної культури людини на сьогодні є пріоритетним завданням для сучасного розвитку суспільства [122, с. 168].

Становлення фахівця активно відбувається в стінах закладів вищої освіти, де серед завдань навчально-виховного процесу – виховання активної, толерантної, гуманної особистості, що усвідомлює свою належність до етносоціального і соціально-культурного середовища, володіє навичками ефективного спілкування та взаємодії, реалізується становлення компетентного спеціаліста певної професійної діяльності [122, с. 168]. Формування психологічної культури як необхідної складової всіх визначених якостей відбувається за умови створення у вищому закладі освіти своєрідного психолого-педагогічного простору, який максимально сприяє розвитку творчих здібностей всіх учасників навчального процесу, прагнення особистісного і професійного розвитку та самореалізації.

Складність завдань сучасної системи освіти вимагає розробки новітніх педагогічних технологій, серед яких пріоритетність належить інноваційним методам навчання. На сьогодні вивчення питань значення впровадження інноваційних педагогічних технологій в навчальний процес закладів вищої освіти з метою формування психологічної культури майбутніх фахівців все ще потребує дослідницької уваги.

Формування висококваліфікованого фахівця – довготривалий процес, обумовлений значною кількістю чинників, що, за Є. О. Клімовим, починається з цікавості до професійної діяльності, бажання опанування професії, вступу до відповідного за обраним професійно-освітнім напрямом навчального закладу та продуктивне навчання. Подальший професійний розвиток залежить від активності самої особистості у навчально-професійній діяльності. Вибір професії можна вважати успішним, якщо якісно відбуватимуться формування та розвиток професійних здібностей людини, опанування нею професійних знань, навичок та вмінь, проходження всіх видів практики, активність та прагнення саморозвитку та самовдосконалення у вибраній професійній галузі, взаємодії з представниками

цієї професії з метою набуття необхідного досвіду. Чинниками ефективності процесу становлення фахівця є індивідуально-психологічні особливості людини; особливості проходження адаптації, розвиток здібностей; професійна спрямованість; особливості входження до професійної діяльності. Показник професійної спрямованості особистості – це змістовність і глибина професійних інтересів, що позначається на якості процесу опанування системою фахових знань, вмінь та навичок, прагнення до самоосвіти та професійного розвитку. Готовність фахівців до професійної діяльності визначається позитивним ставленням до своєї професії, розвинутими професійно-значущими особистісними якостями, професійною компетентністю.

Підготовка фахівця з високим рівнем психологічної культури передбачає розвиток його мотиваційної сфери, професійного креативного мислення, психологічної компетентності, творчого потенціалу, готовності та безпосереднього впровадження в практику інновацій, що можливо лише за умов усвідомлення фахівцем необхідності постійного прагнення до творчого самовдосконалення. Визначене впливає на задоволеність людиною власною професійною діяльністю, і загалом – життям.

Сучасність вимагає від системи освіти формування компетентного фахівця, що усвідомлює необхідність безперервної освіти як умови особистісного і професійного розвитку, активно входить в інноваційний простір, швидко оволодіває новими знаннями та навичками і творчо їх використовує в професійній діяльності. Таким чином, навчально-виховний процес у закладі вищої освіти повинен забезпечувати творчий професійний розвиток майбутнього фахівця, здатного виділяти проблеми професійної галузі, аналізувати шляхи вирішення і будувати алгоритми їх розв'язання, прогнозувати наслідки, аналізувати результати власної професійної діяльності, організовувати процес професійної діяльності і керувати ним. Визначене передбачає впровадження інноваційних педагогічних технологій в навчальний процес як умову розвитку творчих здібностей студентів та формування психологічної культури майбутнього фахівця.

Потреба у компетентних працівниках є вимогою сучасності. Під цим поняттям розуміються професійні здібності, знання, вміння і навички, система норм і цінностей, і, відповідно, можливості їх реалізації у конкретній професійній діяльності. Навчання у закладі вищої освіти спрямоване на підготовку фахівця, який має навички самостійно здобувати і застосовувати знання на практиці, оскільки саме під час навчання ґрунтуються основи

професіоналізму, формуються вміння самостійної професійної діяльності майбутнього фахівця. Вирішення цього завдання можливо за умови впровадження в освітній процес інноваційних педагогічних технологій, які забезпечують більш широкі можливості самореалізації особистості.

Згідно науковим розвідкам Г. Г. Довгополової, проблема інновацій в освіті є предметом наукових пошуків світової педагогічної спільноти, має свою історію і відображення у наукових працях таких дослідників, як К. Ангеловські, Х. Барнет, М. С. Богуславського, В. Ф. Взятишева, М. Майлз, Е. Роджерс, А. Хаберман, Р. Хейвлок та ін. Дослідниця зазначає, що на сьогодні актуальність цієї проблеми пов'язана з модернізацією структури та змісту освіти загалом [34, с. 27]. В контексті нашого дослідження визначено, що саме впровадження інноваційних технологій в освітній процес є ефективним чинником формування компонентів психологічної культури майбутнього фахівця.

Сучасні технології навчання включають як традиційні, так і інноваційні технології, що пов'язано з часом виникнення та специфікою їх застосування. У навчальному контексті «інновація» означає створення нових технологій і відпрацювання нових підходів на основі трансформації попереднього педагогічного досвіду, впровадження новітніх досягнень та їх комплексне використання з метою оптимізації якості навчально-виховного процесу. За І. М. Дичківською, «інноваційна педагогічна технологія» – це цілеспрямоване, систематичне й послідовне впровадження в практику оригінальних, новаторських способів, прийомів, педагогічних дій і способів, що охоплюють цілісний навчально-виховний процес від визначення його мети до очікуваних результатів [34, с. 27]. Такі технології, згідно сучасних досліджень, спроможні вивести систему освіти на новий рівень і задовольнити потреби суспільства в нових висококваліфікованих фахівцях. Згідно сучасним дослідникам у галузі педагогічної інноватики, розвиток подібних технологій пов'язаний зі зміною ролі особистості та впровадження особистісно-орієнтованого навчання, оскільки передбачає зміну взаємовідносин суб'єктів навчального процесу. Серед найбільш поширених у закладах вищої освіти інноваційних педагогічних технологій, дослідники зазначають проектні технології, інформаційні та інтерактивні технології навчання [34, с. 28]. Реалізація завдань формування психологічної культури майбутнього фахівця потребує впровадження інноваційних методів організації роботи, серед яких найбільш ефективними є

активні методи навчання, які стимулюють особистісний інтерес студентів до вирішення проблемних завдань і впливають на мотиваційну сферу особистості.

Н. В. Борисовою та А. А. Соловйовою пропонуються різні форми інноваційних технологій нарівні з традиційними, які дозволяють значно підвищити інтелектуальний потенціал студентської аудиторії [144, с. 139-140]. Лекції, які залишаються традиційною формою занять у закладі вищої освіти, повинні виконувати наступні дидактичні функції: постановка та обґрунтування завдань навчання; повідомлення нових знань; формування інтелектуальних вмінь і навичок; мотивування студентів до подальшої навчальної діяльності; інтегрування певної навчальної дисципліни з іншими предметами; вироблення інтересу до теоретичного аналізу [144, с. 136-137]. Організація навчальної діяльності на лекції вимагає спеціальної підготовки до неї студентів та організації, так званого, дидактичного спілкування всіх суб'єктів навчального процесу.

Дидактичне спілкування – це специфічне міжособистісне спілкування, що формується і проявляється в умовах конкретної навчальної діяльності і є різновидом ділового спілкування [144, с. 136-137]. На сьогодні проблема організації такого різновиду спілкування є важливою, оскільки в результаті взаємодії всіх учасників навчального процесу створюється своєрідний творчий психолого-педагогічний простір, який сприяє прояву особистісної активності в плані наукового пізнання, ініціативності і розуміння необхідності власної дослідницької реалізації. Підґрунтям створення такого розвивального, з науково-дослідницької точки зору, простору повинні бути принципи співпраці та відкритості [144, с. 163].

Сучасними дослідниками презентовані розробки активних лекцій, серед яких актуальності на сьогодні набуває, так звана, проблемна лекція, де моделюються протиріччя реального життя через їх вираження в теоретичних концепціях, і метою якої є набуття знань студентами самостійно внаслідок проведення складної аналітико-синтетичної дослідницької роботи. Також ефективною і активно вживаною є лекція-візуалізація. Основний зміст лекційного матеріалу представляється у формі графіків, малюнків, схем: візуалізація постає засобом активізації мислення шляхом перекодування інформації на основі різних знакових систем. Ще однією з форм активної лекції є лекція-прес-конференція, де зміст заняття будується за запитам аудиторії, вимагає залучення декількох викладачів різних дисциплін і сприяє активізації міжпредметних зв'язків. Близькою до типу попередньої є лекція-консультація,

що дозволяє активізувати самостійну дослідну роботу студентів, оскільки ґрунтується на попередньому опрацюванні майбутніми фахівцями проблемних питань тем, що розглядаються, а безпосередньо під час такої лекції йде обговорення консультаційного характеру. Специфічною є лекція-провокація (лекція з попередньо запланованими помилками), мета якої полягає у формуванні у студентів вмінь аналізувати та критично оцінювати лекційний матеріал, орієнтуватися в інформації та формувати навички організації та підтримки дискусії. Лекція, в ході якої зміст пропонується у формі питань, на які слухачі повинні відповісти під час взаємодії, – це лекція-діалог. Подібною є лекція зі зворотнім зв'язком. Досить ефективною є лекція із застосуванням дидактичних методів таких, як «мозкова атака», «мозковий штурм», метод конкретних ситуацій і т. п. Студенти, внаслідок попереднього ознайомлення з тематикою лекції, самостійно формулюють певні проблеми і пропонують варіанти їх вирішення в ході заняття під час безпосередньої активної взаємодії з лектором. Принцип проблемності постає джерелом нових форм та методів навчання і стимулює розвиток критичного мислення майбутніх фахівців [144, с. 139-140].

Специфіка процесу навчання з використанням лекції полягає в тому, що під час заняття викладачу складно враховувати особливості сприймання кожного учасника процесу навчання. Крім того, в ході лекції проблематично підтримувати постійний зворотній зв'язок, на підставі якого викладач має змогу зробити висновки про якість засвоєння навчального матеріалу студентською аудиторією. Тому визначені завдання реалізуються під час проведення практичних та консультаційних занять.

На практичних заняттях відбувається своєрідна «обробка» навчального матеріалу шляхом формування у студентів вмінь самостійного набуття та застосування знань на практиці. В ході таких занять систематизується навчальний матеріал через самостійне розв'язання студентами завдань навчальної дисципліни. Реалізація завдань системи освіти потребує організації практичних занять з метою активізації пізнавальної активності студентів, розвитку критичного мислення, прагнення до поглиблення системи знань, вироблення навичок та вмінь самостійної навчально-дослідницької роботи, набуття комунікативних та організаторських навичок. Диференціація та індивідуалізація процесу навчання вимагає від викладача закладу вищої освіти розуміння вікових та індивідуально-психологічних особливостей всіх суб'єктів освітнього процесу. В ході організації роботи на практичних

заняттях необхідно враховувати рівень знань студентів, потенціал їх інтелектуального розвитку і створювати умови успішного набуття нового. Практичні заняття можуть проводитися в аудиторіях, лабораторіях, на виробничих підприємствах, в організаціях, відповідних до профілю навчання.

Формами організації аудиторних практичних занять є семінари, консультації та індивідуальні заняття. Семінари – це такі форми організації навчання, які передбачають підготовку студентів за проблемними питаннями дисциплін, що вивчаються. Традиційно семінарські заняття передбачають підготовку студентів за ключовими питаннями теми та публічні виступи з презентацією здобутків теоретичного аналізу базових понять та можливостей використання знань на практиці. В ході підготовки до семінарських занять, студент аналізує значну кількість наукової літератури – фундаментальні наукові праці та публікації за результатами сучасних досліджень з визначених проблем. В ході підготовки до семінарських занять майбутній фахівець опановує базову систему фахового знання, розвиває навички критичного аналізу та роботи з різними джерелами інформації, організації і презентації наукової доповіді. В ході безпосередньої роботи на занятті у студента формуються ораторські та комунікативні навички, розвиваються складові вольової саморегуляції: наполегливість, емоційний самоконтроль тощо.

Одним із ефективних інноваційних методів навчання є метод проектів, який на сьогодні трансформувався у проектну систему організації навчання, за якою студенти набувають знань і навичок у процесі планування й виконання практичних завдань – проектів. На сьогодні існують різні класифікації проектів: за складом учасників; за метою; за темою; за термінами реалізації, тощо. Розрізняються дослідницькі, творчі, ігрові проекти, інформаційні та практико-орієнтовні проекти [34, с. 29]. За Н. М. Любчак, метод проекту – це особистісно-орієнтований метод навчання та виховання, спрямований на організацію навчально-пізнавальних дій студентів, які дозволяють вирішити їх пізнавальні та соціальні життєві проблеми та придбати нові уміння, знання й навички як підґрунтя необхідних професійних компетентностей [69]. Згідно дослідженню Н. М. Любчак, робота над проектом вимагає від студентів раціонального застосовування нового знання, спираючись на засвоєний раніше матеріал; готовності приймати рішення як самостійно, так і в складі команди; вмінь розв'язувати конфлікти, шукати, аналізувати і застосовувати новітню інформацію з різних джерел, використовуючи сучасні технології для

виконання конкретних завдань; розвитку критичного мислення і прагнення до творчості; формування бажання і здатність самостійно вчитися [69].

Сьогодення вимагає від фахівця навичок розв'язання неочікуваних і непередбачених проблем, рішення яких потребує нових методів, нестандартного мислення, здатності до творчості, колегіального обговорення. Умовою розвитку відповідних компетенцій фахівця є впровадження активних інноваційних методів навчання у закладах освіти. До активних методів навчання, які можуть бути використані в ході практичних занять вищого закладу освіти, відносяться ділові ігри різних модифікацій. До найбільш поширених відноситься метод інсценування, оскільки передбачає розв'язання конкретної проблемної навчальної ситуації через програвання всіх етапів цього процесу у вигляді рольової гри. Реалізація цього методу дає можливість майбутньому фахівцю випробувати результати своїх рішень і дій на практиці.

Наступним методом навчання є аналіз конкретної ситуації, що характеризується можливостями набування практичних навичок за допомогою аналізу реальних прикладів із життя. Розв'язання проблеми відбувається в ході дискусії, і, відповідно, цей метод стимулює креативність, сприяє розвитку творчого мислення та прагнення до професійного самовдосконалення майбутнього фахівця.

Одним з ефективних методів навчання є метод розв'язання ситуаційних задач (метод аналізу), оскільки сприяє розвитку логічного мислення, вміння всебічного аналізу проблеми, формування у майбутніх фахівців готовності приймати рішення на основі ґрунтовного аналізу ситуації та прогнозування наслідків прийнятих рішень.

Методом, спрямованим на вдосконалення умінь прийняття обґрунтованого рішення проблеми в умовах дефіциту інформації є метод інцидентів. Цей метод вимагає ретельного збору і раціонального використання необхідної інформації. Метод «лабіринту дій» є продовженням попереднього методу і передбачає отримання максимально можливої інформації щодо складного інциденту, серед якої є як суттєві, так і несуттєві дані. Більш складним різновидом є метод послідовних ситуацій, що включає сукупність кількох взаємозалежних і взаємозв'язаних інцидентів. На основі аналізу інформації з різних джерел студент повинен скласти чітке уявлення щодо складових ситуації, зробити висновки і прийняти обґрунтоване рішення. Ці методи сприяють вдосконаленню вміння критично аналізувати інформацію в умовах дефіциту часу, формуванню вмінь об'єктивної оцінки інформації,

вибору раціональної стратегії поведінки та прийняття рішення, розвитку комунікативних і ораторських навичок та вмінь.

До групових методів відносяться «мозкова атака» або «мозковий штурм», що ґрунтуються на формуванні ідей щодо вирішення проблеми в ході цілеспрямованого активного обмірковування і обговорення та прийняття колегіального рішення. В ході роботи студенти створюють групу, метою якої є висування значної кількості ідей щодо вирішення запропонованої проблеми і прийняття раціонального рішення. Співпраця сприяє створенню атмосфери співробітництва, розвитку комунікативних, організаційних, прогностичних навичок, креативності, роботи в команді. Метод має евристичну спрямованість, оскільки полягає в активізації творчого пошуку і продукуванні нових ідей.

Метою методу «круглого столу», що передбачає групову взаємодію, є обговорення складних проблем у межах суміжних дисциплін та обмін досвідом. Для проведення заняття з використанням такого методу формулюється складна проблема, яка має неоднозначне тлумачення, тому вимагає ґрунтовного аналізу її складових і варіантів вирішення. Ефективним є запрошення на подібні заняття фахівців різних галузей, які виступають експертами щодо запропонованих студентами варіантів розв'язання проблеми. В ході «круглого столу» відбувається обговорення, аналіз, коментування, обмін пропозиціями та ідеями. Характеристика методу – участь всіх учасників навчального процесу на рівних правах в ході публічного обговорення проблемних питань. Особливостями організації такого заняття є розробка різних варіантів вирішення проблеми та їх презентація. Підготовка до такого заняття вимагає самостійної науково-дослідної активності студентів, ґрунтовного аналізу існуючої джерельної бази, останніх досягнень науковців щодо проблеми обговорення, побудови алгоритму вирішення, прогнозування наслідків і особливостей практичної реалізації. Обмін враженнями від роботи на занятті сприяє появі рефлексивного відношення майбутнього фахівця до дискусійних форм взаємодії.

Наступний груповий метод – метод дискусії полягає в тому, що в результаті дослідження проблеми студенти в ході дискусії будують алгоритми її вирішення та варіанти розв'язання, створюють проекти та формулюють гіпотези щодо наслідків пропозицій рішень. Дискусію можна організувати за типом «симпозіум», що передбачає залучення широкого кола аудиторії та підготовку ґрунтовних доповідей з різними оцінками проблеми та варіантів рішення.

Ефективними інноваційними формами навчання у закладах освіти, спрямованими на розвиток активної творчої особистості, є тренінги. Ці форми

роботи орієнтовані на міжособистісну групову взаємодію, вироблення особистісного досвіду, що дозволяють моделювати елементи основних завдань професійної діяльності фахівців. Тренінгові технології дають можливість студентам створювати ситуації успіху, активно застосовувати набуті знання на практиці, досліджувати складні питання та проблеми в умовах моделювання ситуацій, близьких до реального життя. В ході тренінгових занять ефективно виробляються практичні вміння, формується психологічна готовність до виконання завдань професійної діяльності. Крім того, така форма роботи дозволяє кожному учаснику оцінити особистісні властивості та орієнтована на вироблення комунікативних та організаційних навичок, емоційного самоконтролю, подолання небажаних установок, бар'єрів спілкування, формування навичок самопрезентації, конструктивної взаємодії, розвиток лідерських якостей, обмін досвідом [45]. Впровадження у навчальний процес закладів вищої освіти тренінгової роботи є важливим чинником формування психологічної культури майбутнього фахівця [98].

Аналіз досліджень з проблеми формування психологічної культури фахівця [52; 122; 138] дає підстави для виділення компонентів цієї складової культури особистості, а саме: професійно-значущі психологічні знання і готовність до їх застосування в практичній діяльності; професійно-значущі психологічні вміння, їх ситуативна модифікація та практичне застосування; система особистісних цінностей, етичних, релігійних, наукових і філософських позицій, норм, еталонів, правил, ідеалів, критеріїв, соціальних установок, відношень та інших конструктів, рівень яких визначається потребами розвитку суспільства, задачами індивідуального саморозвитку; система емоційно-вольових станів особистості та навичок їх саморегуляції; конструктивне і ефективне реагування на тиск факторів оточуючого середовища. Формування визначених складових є тривалим процесом, а однією з умов розвитку вказаних складових психологічної культури фахівця є впровадження інноваційних педагогічних технологій в навчальний процес закладів освіти, де відбувається становлення майбутнього спеціаліста. Застосування активних методів навчання стимулює особистісний інтерес до вирішення проблемних завдань, активізацію когнітивної та мотиваційної сфери особистості. Інноваційні методи навчання сприяють закріпленню й поглибленню знань, удосконаленню практичних навичок та вмінь, оскільки основна функція цих занять полягає в навчанні шляхом дій.

Формування психологічної культури майбутнього фахівця залежить від значної кількості факторів, зокрема, розвитку особистісних характеристик, формування мотивації досягнення успіху. Організація викладання у закладі вищої освіти базових дисциплін нетрадиційних лекційних, семінарських і практичних занять з використанням інноваційних методів сприяє професійному та особистісному розвитку майбутнього фахівця, оскільки створює можливість для студентів самостійно визначати траєкторію оволодіння професією.

Зазначене свідчить про зростання вимог до особистості викладача вищої школи, постійної роботи над вдосконаленням педагогічної майстерності (мови, стилю, володіння сучасними досягненнями педагогічної інноватики, технічними засобами, аналізом і раціональною експлуатацією здобутків новітніх педагогічних досліджень). Викладач повинен бути обізнаним в галузі останніх наукових досягнень як спеціальних, так і суміжних дисциплін [144, с. 138-139]. Необхідна вимога сьогодення – науково-дослідна діяльність викладача, організація наукового студентського товариства (проблемної групи, студентського гуртка) з метою формування наукового мислення майбутніх фахівців. Пошукова активність розв'язання складних проблем сучасності, прагнення побудови нових алгоритмів вирішення проблем і створення своєрідного наукового простору – основні характеристики викладача-дослідника вищої школи.

Аналіз досвіду організації курсу «Психологія» в ході підготовки майбутніх фахівців у Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка (СумДПУ імені А. С. Макаренка) з метою дослідження проблеми значення інноваційних педагогічних технологій в процесі формування психологічної культури майбутніх фахівців дає підстави для наступних висновків. Курс містить складові загальної, соціальної та вікової психології і передбачає лекційні та практичні заняття, а також, – організацію і проведення самостійної роботи студентів. Курс дисципліни входить до базових при підготовці фахівців як педагогічних, так і непедагогічних спеціальностей денної і заочної форми навчання. Вивчення складових курсу «Психологія» студентами фізико-математичного факультету СумДПУ імені А.С.Макаренка (денна форма навчання) спеціальності 014 середня освіта предметної спеціалізації математика, фізика, інформатика та комп'ютерні науки, проходить протягом I-II семестру першого року навчання. Під час вивчення дисципліни використовуються такі інноваційні методи навчання, як проблемна

лекція, метод проектів, евристична бесіда, «мозковий штурм» та тренінгові форми роботи [100].

Протягом 2017-2018 навчального року з метою вивчення результатів впровадження інноваційних методів навчання як умови формування психологічної культури майбутніх фахівців було проведено дослідження на базі фізико-математичного факультету СумДПУ імені А. С. Макаренка. Дослідження містило декілька серій. Так, протягом першого семестру 2017-2018 навчального року було проведено дослідження визначення домінуючої мотивації навчання першокурсників та особливостей проходження адаптації як чинників формування психологічної культури майбутніх педагогів.

Протягом другого семестру 2017-2018 навчального року було організовано і проведено наступну серію дослідження щодо визначення значення дисципліни «Психологія» студентами як майбутніми фахівцями, а також здійснено оцінку результатів впровадження інноваційних методів навчання як умови формування психологічної культури майбутніх фахівців на основі авторської анкети-опитувальника. В анкеті представлені питання та запропоновані варіанти відповідей щодо визначення мотивів вибору спеціальності; самооцінки знань, вмінь та навичок, отриманих студентами протягом першого періоду навчання; оцінки першокурсниками значення психологічної просвіти в житті сучасної людини; оцінки організації і проведення курсу «Психологія»; визначення необхідності психологічного знання як складової компетентності сучасного фахівця; оцінки ролі різних форм та методів організації вивчення дисципліни; перспективи самостійної організації та проведення різних просвітницьких заходів з метою популяризації психологічного знання.

В результаті вивчення мотивації до навчання першокурсників фізико-математичного факультету СумДПУ імені А. С. Макаренка, було визначено наступне. В дослідженні на основі методики Т. І. Ільїної «Мотивація навчання у вузі» приймали участь 30 студентів першого курсу. Методика містить наступні шкали: «Придбання знань»; «Оволодіння професією»; «Отримання диплому». Перевага мотивів за першими двома шкалами свідчить про об'єктивний вибір професії, що, в свою чергу, позначається на якості професійного навчання та успішності проходження адаптаційного періоду. В цій серії дослідження також використовувалась «Методика визначення рівня адаптованості студентів до навчання у закладі вищої освіти», яка містить шкали адаптованості до навчальної групи та навчальної діяльності.

За результатами дослідження за методикою Т. І. Ільїної щодо визначення мотивації навчання у закладі вищої освіти було встановлено, що у 66,7% опитаних студентів домінує мотивація придбання знань, що свідчить про пізнавальну активність, допитливість та інтерес до предметів за обраною спеціальністю. У 23,3% першокурсників головний мотив – оволодіння професією. Для цих студентів пріоритетним є прагнення оволодіти професійними знаннями, сформувати професійні особистісні якості. У 10% опитаних студентів мотив навчання – це отримання диплому, що свідчить про відсутність зацікавленості в навчанні, формальність засвоєння системи професійних знань. Отримані результати свідчать про об'єктивність вибору переважаючою більшістю студентів наряду професійної підготовки, відповідність вибраного навчального закладу здібностям і професійним інтересам [99].

Результати дослідження адаптованості свідчать про певні складнощі першокурсників. Так, у 83,3% студентів високі і у 16,7% низькі показники за шкалами адаптованості до навчальної групи. За цими шкалами можна визначити рівень комфортності студента у академічній групі, комунікативних бар'єрів та труднощів у міжособистісній взаємодії, прийняття студентом групових норм і цінностей, дотримання правил групи, характеру взаємодії, прояву ініціативності та підтримки одногрупників, зацікавленості у спільній діяльності. Відповідно, частина студентів переживає складнощі в процесі адаптації до взаємодії в академічній групі. За отриманими результатами, у 20% студентів високі, 70% середні і 10% низькі показники за шкалами адаптованості до навчальної діяльності. Показники за цими шкалами свідчать про оцінку студентами засвоєння знань та якості виконання навчальних завдань. Першокурсники з високими показниками адаптованості за цією шкалою не відчують труднощі у взаємодії з викладачами, звертаються за допомогою під час навчання до одногрупників, викладачів, представників адміністрації. Ці студенти вільно висловлюють свої думки, активно включаються в дискусію. Як правило, вони мають високий рівень навчально-організаційних вмінь (навички виконання самостійної роботи, організації взаємодії в академічній групі) та навчально-інтелектуальних вмінь (аналітичної роботи з інформацією, систематизації даних, встановлення причинно-наслідкових зв'язків матеріалу вивчення). У цих студентів сформовані навчально-інформаційні вміння, а саме: вміння аналітичної роботи з інформацією різних джерел та навчально-комунікативні вміння (організація і проведення дискусій, диспутів), навички

представлення та аргументації власної точки зору. Низькі показники за цією шкалою свідчать про труднощі у процесі отримання знань, виконання завдань у встановлений термін. Ці студенти, як правило, не звертаються за допомогою до викладачів, одногрупників, уникають можливості висловлювати свою точку зору. У таких студентів, зазвичай, несформована мотивація до професійного навчання, низький рівень знань, наявність комунікативних бар'єрів під час взаємодії. Подібні труднощі пов'язані з браком необхідного соціального досвіду, а для цих студентів необхідна консультаційна робота з викладачами, участь у тренінгах з розвитку комунікативних навичок. За даними проведеного дослідження, студенти з низькими показниками за шкалами адаптованості до навчальної групи та навчальної діяльності мають низькі показники мотивації придбання знань та оволодіння професією і високі показники мотивації отримання диплому. Низькі показники адаптації до навчальної групи є результатом відсутності сформованих комунікативних знань, вмінь та навичок, що вимагає включення в навчально-виховний процес закладів вищої освіти тренінгових форм роботи [99].

Друга серія дослідження була проведена у червні 2017-2018 навчального року наприкінці вивчення студентами курсу «Психологія», який, як вже зазначалось, побудовано з використанням інноваційних методів навчання. Протягом року студенти приймали участь у роботі студентського наукового гуртка, міжнародних конференціях, виконували завдання самостійної навчально-дослідницької роботи у вигляді виконання курсової роботи та презентації власних здобутків (виступ, публікація у збірці наукових праць за результатами науково-дослідної роботи студентів фізико-математичного факультету СумДПУ імені А. С. Макаренка) на звітній студентській науково-практичній конференції. Результати другої серії дослідження дають підстави для визначення рівня сформованості таких компонентів психологічної культури майбутніх фахівців, як оцінка самими студентами системи необхідного психологічного знання, навичок та вмінь використання їх на практиці, а також розвиток необхідних якостей сучасного компетентного спеціаліста.

В результаті аналізу даних другої серії дослідження на основі авторської анкети-опитувальника визначено, що 93,3% студентів обрали напрям професійної підготовки внаслідок інтересу до спеціальності і 6,7% – внаслідок рекомендацій батьків. Це свідчить про інтерес до професії, готовність студентів опанувати необхідні знання і вміння, професійно вдосконалюватися.

В оцінці знань, вмінь та навичок, отриманих протягом першого періоду навчання, 23,3 % студентів відносить себе до групи «сильних», тобто тих, хто оцінює свої досягнення щодо знань та вмінь на високому рівні; 70% студентів відносить себе до групи «середніх»; 6,7% студентів відносять себе до третьої групи – «слабких» студентів, що оцінюють свої знання, вміння та навички у галузі фахових дисциплін на низькому рівні. Визначене свідчить про сформованість у молодих людей певних критеріїв оцінки себе як майбутніх професіоналів і розуміння необхідності самовдосконалення в цьому плані

В питаннях визначення значення психологічної просвіти в житті сучасної людини студенти висловились наступним чином. 90% зазначили, що психологічна просвіта є необхідністю сучасного життя, і вони обрали б для вивчення курс «Психологія» навіть в тому випадку, якщо б цей предмет не входив до базових і пропонувався для вивчення як вибіркова дисципліна.

Щодо характеристики організації і проведення курсу «Психологія», то 90% студентів зазначили задоволеність організацією процесу навчання і виділили основні чинники такої оцінки: високий рівень викладання, вагомість та значимість інформації для життя та майбутньої професійної діяльності, відкрите обговорення проблемних питань.

В оцінці значення різних форм та методів організації вивчення дисципліни 56,7% опитаних студентів зазначили, що розумінню та зацікавленістю предметом «Психологія» сприяє введення в курс нестандартних завдань і проблемних ситуацій, відкритого обговорення та презентацій авторських варіантів їх вирішення. 16,7% опитаних визначили, що вирішальна роль в процесі оволодіння студентами знань, вмінь та навичок належить особистості викладача. Студенти виділяють необхідні характеристики сучасного викладача: високий професіоналізм, активність, ініціативність, готовність до активного діалогу в процесі відкритого обговорення проблемних питань дисципліни. 23,3% студентів зазначили, що вагома роль в процесі опанування системою психологічного знання належить позанавчальним заняттям, зокрема, тренінговим формам роботи. Щодо оцінки перспективи самостійної організації та проведення різних просвітницьких заходів з метою популяризації психологічного знання, то визначено наступне. Позитивну відповідь на питання готовності організувати і провести заняття або лекцію для учнів загальноосвітньої школи різних вікових періодів, педагогів, батьків з надали 80% опитаних першокурсників.

Проведене дослідження дає підстави для наступних висновків, що формування психологічної культури фахівця є тривалим у часі процесом, відбувається внаслідок особистісного розвитку і обумовлено такими чинниками, як індивідуально-психологічні та емоційно-вольові особливості людини, специфіка проходження процесів соціалізації, особливості мотивації професійного навчання, форми і методи організації навчально-виховного процесу у закладах освіти.

Аналіз праць дослідників щодо проблем формування психологічної культури фахівця та авторські дослідження дають підстави для виділення необхідних якостей сучасного компетентного спеціаліста: організованість, що полягає у мобілізації інтелектуального потенціалу людини під час вирішення проблемної ситуації; дисциплінованість, навички самоорганізації, емоційний самоконтроль і наполегливість під час здійснення професійної діяльності; цілеспрямованість та логічність; критичність мислення, відсутність стереотипів, креативність у побудові власних алгоритмів рішення проблемної задачі; готовність до «входження» в професійну діяльність і можливість здійснювати її завдання на високому рівні. Розвиток визначених якостей є тривалим у часі і динамічним процесом та можливий лише за умови формування компонентів психологічної культури особистості в процесі професійного навчання та практики. Представлені результати дослідження дають підстави для визначення однозначної необхідності впровадження у навчальний процес інноваційних педагогічних технологій як умови формування психологічної культури майбутнього фахівця.

2.3. Методика навчання психології як чинник розвитку психологічної культури майбутніх педагогів

Психологічна підготовка майбутнього педагога та психологічна просвіта працюючих педагогів є одними з ключових проблем педагогічної психології. На сьогодні відома значна кількість досліджень у сфері професійної підготовки майбутніх педагогів та підвищення кваліфікації працюючих вчителів, що присвячені найрізноманітнішим аспектам цих процесів. Так, глибоко розкрита психологічна сутність педагогічної діяльності, достатньо вивчені її структура, компоненти, зроблена характеристика способів, що забезпечують успішну діяльність педагога (В.А. Кан-Калик, Г.С. Костюк, Л.Г. Подоляк, М.В. Савчин, В.О. Сластьонін та ін.). Особливо детально розглядаються питання професійної

компетенції педагогів, їх професіоналізму та розкриття індивідуальності (І.Д. Бех, І.О. Зязюн, А.В. Киричук, С.Д. Максименко та ін.), проблеми комунікативної підготовки педагога (Л.Є. Орбан-Лембрик, В.А. Семиченко, Т.М. Титаренко та ін.), формування цілісної особистості майбутнього вчителя (В.А. Семиченко, О.В. Скрипченко, О.Г. Мороз, Д.Ф. Ніколенко, В.І. Юрченко та ін.) та його професійно-педагогічної спрямованості (Є.О. Науменко, І.В. Фастовець та ін.), ефективно відпрацьовуються педагогічні технології, які орієнтовані на формування творчої діяльності педагога (М.Й. Боришевський, М.М. Поташник, І.П. Підласий та ін.).

Особливу увагу спеціалістів різних галузей психолого-педагогічних наук привертають проблеми професійної підготовки майбутніх педагогів. Процес формування особистості майбутнього педагога розглядається дослідниками як тривалий, поетапний процес, що забезпечується підготовкою до професійного навчання, виявленням професійних здібностей при відборі абітурієнтів з орієнтацією на професію вчителя, власне професійним навчанням студентів протягом всього навчального періоду у ВНЗ, наданням молодим вчителям необхідної психолого-педагогічної та методичної допомоги в процесі професійної адаптації, самоствердженні та шліфуванні майстерності. Проте саме психологічна підготовка майбутніх педагогів, особливо в умовах сучасних швидкоплинних змін, потребує додаткового уточнення, та окремого дослідження.

Психологічна культура особистості в контексті компетентнісного підходу до професійної підготовки педагога. У сучасній вищій педагогічній освіті актуальним є питання визначення психолого-педагогічних шляхів, засобів формування, розвитку та вдосконалення професійної компетентності майбутніх вчителів [19; 104; 108]. Вирішення цієї проблеми потребує комплексного, інтегративного підходу як на етапі професійної підготовки, так і в процесі післядипломного розвитку професіоналізму педагогів. У сучасній освіті компетентнісний підхід активно реалізується як по відношенню до моделювання очікуваних якостей особистості учнів, так і до професіограми педагога. Формується певний «макет» професійного стандарту педагога, який конкретизується за рівнями освіти, відповідно до вікових особливостей учнів, типом і видом навчального закладу, особливостями педагогічної теорії, що лежить в основі організації освітнього процесу в конкретному навчальному закладі.

У сучасних наукових дослідженнях існує певна розбіжність у трактуванні понять «компетентність» та «компетенція». Компетентність розглядається в якості інтегративної властивості особистості, що передбачає наявність системи

взаємопов'язаних компетенцій. Компетенція ж, в свою чергу, являє собою здатність фахівця вирішувати певний клас професійних завдань, що забезпечує ефективну діяльність в заданій предметній області. Але компетентність не зводиться до простого набору компетенцій (а тим більше – знань, умінь, навичок), вона передбачає також наявність потребово-мотиваційного, світоглядного та поведінкового компонентів [43; 96; 114; 125].

На думку В.Д. Шадрікова, компетенція є системним проявом знань, умінь, здібностей і особистісних якостей. У будь-якому виді діяльності значимість цих компонентів та їх поєднання можуть істотно відрізнятися. Компетенції формуються на основі знань, умінь, здібностей, особистісних якостей, але самі ці знання не є компетенціями, вони виступають як умова їх формування. До інтегративної професійної педагогічної компетентності входять: компетенція в мотивації навчальної діяльності учня; компетенція у розкритті особистісного сенсу конкретного навчального курсу та навчального матеріалу; компетенція в цілепокладанні навчальної діяльності; компетенція з питань розуміння учня, що необхідно для реалізації індивідуального підходу в навчанні; компетенція з предмету викладання; компетенція у прийнятті рішень, пов'язаних із вирішенням педагогічних завдань; компетенція в розробці програм діяльності та поведінки; компетенція в організації умов діяльності, насамперед інформаційних, адекватних поставленій навчальній задачі [96].

Група психологів на чолі з В.О. Сластьоніним розробила професіограму педагога, що складається з чотирьох блоків компетенцій: 1) властивості і характеристики особистості педагога; 2) психолого-педагогічна підготовка; 3) підготовка за спеціальністю; 4) методична підготовка за фахом [115]. До першого блоку належать, без перебільшення, усі якості особистості педагога – від спрямованості особистості до властивостей темпераменту, тому що особистісні якості педагога, на відміну від інших професій, є його професійно значущими якостями. Психолого-педагогічна підготовка передбачає глибокі знання психології та педагогіки і вміння їх продуктивно реалізовувати. Тут, на наш погляд, особливо важливим є глибоке розуміння педагогом ролі психології відносно педагогіки як її теоретичної основи, що винятково актуально на сучасному етапі розвитку освіти. Спеціальна підготовка педагога особливих коментарів не потребує: глибокі знання предмета, що далеко виходять за межі шкільних програм, є обов'язковою умовою ефективної професійної діяльності вчителя, викладача. Методична підготовка за фахом являє собою власне педагогічні висновки з психологічних закономірностей розвитку особистості, її

навчання і виховання. Тут істотним є розуміння педагогами зв'язку психології з методиками викладання окремих навчальних предметів, вміння їх бачити і творчо використовувати.

Таким чином, компетенція забезпечує здатність успішно діяти при вирішенні окремих завдань професійної діяльності, а компетентність являє собою сукупність компетенцій, інтегративну властивість особистості професіонала, яка передбачає наявність мотивів, цінностей, особистісних якостей, знань і досвіду, необхідних для ефективної діяльності в заданій предметній області [96; 125].

В той же час, необхідно нагадати, про специфічну психологічну культуру особистості, яка є складною інтегративною властивістю особистості, що забезпечує своєчасне й оптимальне вирішення всіх повсякденних і професійних питань психологічного змісту [124]. Психологічна культура особистості має за основу щире спрямованість на людину і глибоку переконаність в цінності людської особистості й значущості всіх її проявів. Розрізняють два види психологічної культури – життєву та наукову. Ці види можна розглядати як рівні, що взаємозалежні, але неоднозначно і немеханічно. Життєва психологічна культура є результатом стихійного, некерованого нагромадження позитивного життєвого досвіду, який реалізується на рівні інтуїтивних рішень і вчинків. Наукова психологічна культура особистості передбачає володіння людиною достатніми психологічними знаннями та вміннями ефективно застосовувати їх для розв'язання різноманітних ситуацій із психологічним змістом. Наукова психологічна культура, у свою чергу, може бути сформована у двох видах – загальна наукова психологічна культура і професійна наукова психологічна культура. Загальна наукова психологічна культура забезпечує швидке й оптимальне розв'язання людиною різноманітних ситуацій із психологічним змістом у сфері непрофесійної діяльності і спілкування: у родині, із друзями, сусідами, працівниками сфери обслуговування і т. ін. Професійна наукова психологічна культура становить собою необхідний компонент професіограми фахівців групи професій «людина-людина» (за Є.О. Клімовим): лікарі, учителі, юристи, працівники торгівлі і т. ін. Цей вид психологічної культури, за нашим глибоким переконанням, є вирішальною умовою якісної роботи представників відповідних професій.

Таким чином, можна з впевненістю стверджувати, що психологічну культуру особистості необхідно розглядати як один з найважливіших показників професійної компетентності фахівців в сфері «людина-людина», педагогів

зокрема. Це підтверджується ще й тим, що переважна більшість наведених вище педагогічних компетенцій мають ґрунтовні психологічні підвалини, у зв'язку з чим можна сформулювати наступні важливі завдання, що постають перед викладачем психології у процесі підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності:

1) формувати у студентів значну базу наукових психологічних знань які є необхідною умовою професійної діяльності педагога: про закономірності психічної діяльності людини, про соціальну природу і прояви особистості та про групи як суб'єкт діяльності і соціальних відносин, про сутність та закономірності психічного розвитку людини та про психологічні особливості процесу навчання і виховання тощо;

2) розвивати в студентів уміння застосовувати теоретичні знання з психології у педагогічній практиці, вміння спостерігати за навчально-виховним процесом та процесом формування особистості дитини, розвивати вміння аналізувати та узагальнювати спостереження, робити на їх основі висновки; розвивати психологічне мислення майбутніх педагогів, яке передбачає самостійне творче вирішення психолого-педагогічних задач;

3) виховувати в студентів професійну спрямованість особистості, а саме: інтерес до вчительської діяльності, любов до дітей, прагнення вивчати дитину, пізнавати особливості її психіки, щоб, ґрунтуючись на цих знаннях, можна було брати активну участь у формуванні особистості дитини;

4) переконувати студентів у тому, що психологічні знання є основним науковим фундаментом педагогічної діяльності, який забезпечує її творчий характер, активізувати неформальний інтерес студентів до духовного світу людини, розвивати повагу до проявів психічної діяльності інших людей;

5) розвивати у студентів здатність до самоаналізу, формувати адекватну самооцінку, усвідомлення себе як особистості та стимулювати потреби у саморозвитку та самовдосконаленні.

Для успішного здійснення цих завдань викладачеві психології необхідно добре володіти методикою викладання, яка не лише визначає окремі прийоми і засоби навчання, але й допомагає виділити у змісті навчального предмету найістотніше, педагогічно значуще [18; 31; 44; 68; 72].

Методика навчання психології в процесі професійної підготовки майбутнього педагога. З огляду на прикладний, педагогічний аспект психології загальноновизнано, що психологія справляє значний вплив на людину, сприяючи її особистісному розвитку та соціальному самовизначенню,

становленню як суб'єкта навчальної та професійної діяльності. Саме тому останнім часом так гостро стоїть питання про підвищення психологічної культури людей, про психологічну просвіту різних категорій слухачів (від масової до професійних психологів-практиків).

Однак викладання психології, насамперед, передбачає з'ясування питання про співвідношення науки та навчальної дисципліни, адже наука – це система знань, орієнтована на дослідників, а навчальна дисципліна – система знань, орієнтована на тих, хто навчається. Поняття «навчальна дисципліна» («навчальний предмет») є одним з провідних у дидактиці, що являє собою:

- 1) основу навчально-виховного процесу;
- 2) систему педагогічно-адаптованого знання, відповідного певній галузі науки або практики;
- 3) систему видів пізнавальної діяльності, предметом якої є педагогічно адаптовані знання;
- 4) освітню програму, побудовану на певній галузі знання.

Як зазначає В.М. Карандашев [44], при визначенні структури та змісту психологічних навчальних дисциплін виникає низка важливих запитань: у чому полягає специфіка психології як навчальної дисципліни на відміну від психології як науки; як повинні співвідноситися навчальна дисципліна і відповідна галузь науки; які існують підходи до відбору інформації для включення в навчальну дисципліну.

У зв'язку з цим слід зазначити, що структура навчальних дисциплін, у тому числі й психологічних, може будуватися за різними підставами. По-перше, за галуззю психологічного наукового знання (наприклад «Соціальна психологія», «Юридична психологія»), по-друге, за певним предметом (наприклад «Конфліктологія», «Психодіагностика») і, по-третє, за інтегративною проблемою, що розглядається (наприклад «Девіантна поведінка підлітків», «Психологічні проблеми розвивального навчання»). Однак зміст навчальних дисциплін і методичні варіанти їх проведення безпосередньо залежать від спеціалізації аудиторії. Тому при розробленні системи знань і навчально-пізнавальної діяльності з їх засвоєння, включених до навчальної дисципліни, необхідно враховувати такі фактори [31; 32; 44; 70]:

- рівень, тип і цілі освітньої програми, у межах якої викладається психологія;
- наявність достатніх знань і ступінь їх систематизації в межах певної галузі психологічної науки;

- інтереси учнів, студентів, слухачів, які обумовлені їх віком, рівнем розвитку, індивідуально-психологічними особливостями;
- загальний рівень підготовленості, знань і здібностей учнів, студентів, слухачів;
- передбачувані провідні форми і методи організації навчально-виховного процесу;
- методологічні позиції, інтереси, точка зору викладача;
- ступінь розробленості навчально-методичного комплексу навчальної дисципліни (підручники, методичні посібники, методичні рекомендації, індивідуальні завдання, наочні матеріали, контрольні питання і т.д.).

В Україні в наш час психологія викладається практично в усіх закладах вищої освіти III–IV рівня акредитації (як у нормативній, так і у варіативній частинах навчального плану), у закладах вищої освіти I – II рівня акредитації (в залежності від спеціалізації); конкретні проблеми психології викладаються на різних курсах професійної перепідготовки, факультетах підвищення кваліфікації, у системі післядипломної освіти. Незважаючи на значні відмінності в обсязі й глибині психологічних навчальних дисциплін, у специфічній спрямованості їх змісту для підготовки різних фахівців, усім викладачам психології однаково необхідно одне – володіння методикою навчання психології.

Методику навчання навчальній дисципліні розглядають як педагогічну дисципліну і тому часто визначають як конкретну дидактику [32; 44; 68; 72]. Об'єктом дослідження методики навчання навчальній дисципліні є процес навчання цієї навчальної дисципліни, а предметом – зв'язок і взаємодія в цьому процесі діяльності викладання і навчальної діяльності. Вивчаючи різні форми цієї взаємодії, методика навчання навчальній дисципліні розробляє і пропонує педагогу певні системи навчальних і виховних впливів. Ці форми і системи знаходять своє конкретне вираження в змісті освіти, втіленому в програмах і підручниках з кожної навчальної дисципліни, і реалізуються в методах, засобах і формах організації навчання. Виходячи з цього, педагогіка і методика навчання співвідносяться як родові і видові поняття. Перша визначає загальні закономірності навчання і виховання, а друга інтерпретує їх стосовно певної навчальної дисципліни.

Виходячи зі сказаного, можна стверджувати, що методика навчання психології – це наука про психологію як навчальну дисципліну і закономірності

процесу навчання психології різних вікових та професійних груп. Об'єктом методики навчання психології є процес навчання основам психологічної науки, а предметом – організаційні форми, методи, прийоми, засоби, що забезпечують зв'язок і взаємодію в цьому процесі діяльності викладання і учіння.

Таким чином, методика навчання психології є досить самостійним напрямом психолого-педагогічних знань, що виник внаслідок інтеграційних процесів як у сфері власне психології, так і у її взаємодії з педагогікою. І в такій якості методика навчання психології характеризується широкими і змістовними міжпредметними зв'язками. Назвемо основні поняття і теорії, на які спирається методика навчання психології.

1. Педагогічна психологія.

- Психологічна сутність процесу навчання.
- Співвідношення навчання та розвитку.
- Конкретні шляхи підвищення розвивального ефекту навчання.
- Традиційне та інноваційне навчання.
- Психологія навчальної діяльності.

2. Педагогіка.

- Загальні принципи педагогіки.
- Загальні основи дидактики.
- Форми навчальних, позакласних і позашкільних занять.
- Класифікація методів навчання.

3. Методики викладання інших предметів.

- Урок як організаційна одиниця процесу навчання.
- Конкретні методики викладання.

Методика навчання будь-якій навчальній дисципліні, і психології в тому числі, постійно шукає відповідь на три найважливіші запитання: для чого вчити (цілі навчання), чому вчити (зміст навчання), як вчити (форми, методи, прийоми і засоби навчання). Ці запитання постійно знаходять відповіді, які в міру наукового прогресу постійно застарівають, і питання виникають знову.

Психологія як навчальна дисципліна в навчальних планах вищих навчальних закладів може бути представлена в різних циклах підготовки спеціалістів: циклі загальної підготовки, циклі професійної підготовки та циклах за вибором (або закладу вищої освіти, або вільного вибору студента). Відповідно, і навчання психології в цих циклах переслідує специфічні цілі, які безпосередньо пов'язані з рівнем психологічної культури особистості. Навчання психології в межах циклу загальної підготовки, в першу чергу, має на меті

формування загальної наукової психологічної культури особистості, яка, як зазначалося, забезпечує швидке й оптимальне вирішення проблем з психологічним змістом у сфері непрофесійної діяльності і спілкування. Тому навчання психології в цьому циклі професійної підготовки нагадує популярну психологію, орієнтовану, насамперед, на стимулювання інтересу до психологічних проблем, розкриття практичної значущості психології в житті людини, формування потреби в самопізнанні, переконуванні в цінності і значущості людської особистості. Відповідно, в методах навчання психології в цьому циклі максимально використовуються прийоми, що активізують потребово-мотиваційну, емоційну, вольову і рефлексивну сфери студентів.

У циклі професійної підготовки спеціаліста навчання психології має на меті формування професійної наукової психологічної культури майбутніх фахівців у сфері професій «людина-людина». Тут психологія є вже предметом, що забезпечує один з компонентів професіограми фахівця, тому повинні бути представлені, по-перше, фундаментальні теоретичні психологічні предмети («Загальна психологія», «Соціальна психологія», «Вікова психологія») і, по-друге, спеціалізовані психологічні предмети, які відповідають спеціальності підготовки студентів («Педагогічна психологія», «Психологія менеджменту», «Юридична психологія», «Медична психологія» і т. д.).

Психологія як навчальна дисципліна, що представлена в циклах за вибором, орієнтована на вдосконалення та більш глибоке відпрацювання елементів наукової професійної культури. Психологічні навчальні дисципліни, що включені до циклу за вибором, повинні бути зорієнтовані на озброєння майбутніх професіоналів додатковими, специфічними психологічними знаннями та навичками, необхідними в подальшій професійній діяльності. Це можуть бути, наприклад, «Психологія педагогічного спілкування», «Психологія прийняття педагогічних рішень», «Психологія формування якостей мислення школярів» для майбутніх вчителів, або «Психологія мистецтва» для спеціальностей художнього профілю, або «Психологія спортивної команди», «Психологія стресостійкості та витривалості спортсменів» для спеціальностей фізичної культури. Природно, що для спеціальності «Психологія» навчальний план складається з максимальною наповненістю психологічними навчальними предметами, що мають як методолого-теоретичний, так і суто прикладний зміст.

Навчання психології в будь-якому циклі професійної підготовки вимагає від викладача високого наукового, методичного та організаційного рівня, уміння не тільки забезпечувати засвоєння студентами достатніх психологічних

знань, а й пов'язувати ці знання з професійною діяльністю майбутнього фахівця. Крім того, викладачу психології у вищій школі необхідно забезпечувати зміцнення й розвиток у майбутніх фахівців професійно-значущих психологічних якостей, стійкості психіки, здатності до саморегуляції і саморозвитку, а також розвиток студентів як суб'єктів самостійного навчання і професійної діяльності. При вивченні психології в майбутніх фахівців формується психологічна готовність виконувати професійні завдання у сукупності її складових: мотиваційної, емоційної, вольової, пізнавальної, операціональної. При цьому викладачеві психології дуже часто доводиться долати певні труднощі, зокрема уявлення студентів про психологію як про цікаву, але сумнівну науку, або переконання, що вона проста і давно вивчена на власному досвіді. Істотну складність у викладанні психології створює нерозуміння багатьма студентами її необхідності для становлення професіонала. З метою подолання цих труднощів викладачеві психології необхідно [13; 18; 31; 32; 44; 68; 70; 72]:

1) виявляти ставлення студентів до предмета, використовувати різноманітні способи підвищення інтересу до психологічної інформації, показувати її «життєвість»;

2) зміст лекцій і практичних занять максимально підпорядковувати теоретичному розгляданню і практичному вивченню тих особистісних і професійних якостей особистості (зокрема, самих студентів), які забезпечують професійну готовність фахівця;

3) піддавати психологічному аналізу навчальну діяльність студентів, виявляти труднощі, які в ній виникають, і надавати необхідну допомогу (особливо студентам-першокурсникам) в оволодінні ефективними способами сприйняття і переробки навчальної інформації, стимулюванні логічного запам'ятовування і активного самостійного творчого мислення;

4) здійснювати невимушений психологічний супровід навчального процесу, що охоплює аналіз поведінки студентів на заняттях, оцінку ступеня втоми, ознак тривожності, на основі чого відбувається оперативне управління негативними психічними станами студентів, їх корекція та профілактика.

Усі викладені вище заходи значною мірою відповідають завданню професійної спрямованості та особистісної орієнтації навчання у закладах вищої освіти, підвищенню якості засвоєння навчального матеріалу, надають можливість корекції викладачем свого дидактичного впливу, орієнтуючи його на особистість кожного студента як майбутнього професіонала.

Однак за наявності певних загальних особливостей викладання психології як навчальної дисципліни у вищій школі необхідно вказати й на специфіку викладання фундаментальних і прикладних психологічних навчальних дисциплін. Поділ галузей сучасних психологічних наук (і відповідно – навчальних дисциплін) на фундаментальні та прикладні досить умовний і не є однозначним, тим більше що існує ще й поділ на теоретичну і практичну психологію. Вважається, що фундаментальна психологія вивчає загальні психологічні закономірності, які мають місце в усіх сферах психічного життя, а прикладна психологія вивчає психологічні проблеми, характерні для певних сфер життя чи професійної діяльності людей. Щодо розрізнення фундаментальних і прикладних психологічних дисциплін існує кілька підходів [13; 31; 32; 44; 72], узагальнюючи які до фундаментальних можна віднести загальну психологію (іноді з неї виокремлюють психологію особистості), соціальну психологію, психологію розвитку (або вікову психологію), диференціальну психологію, психофізіологію і нейропсихологію, психологію аномального розвитку (або спеціальну психологію), порівняльну психологію і зоопсихологію, історію психології. До прикладної психології належать педагогічна психологія, психологія праці, юридична психологія, медична психологія, психологія спорту, військова психологія, психологія мистецтва, психологія релігії, психологія сім'ї та ін. Викладання теоретичної та прикладних галузей психології має свої особливості не тільки з погляду змісту, але й методів.

Навчання психології у закладах вищої освіти значною мірою залежить від наявності (а в реальній практиці, на жаль, частіше відсутності) певної психологічної підготовленості завдяки психологічній просвіті в загальноосвітній школі. Центральне завдання викладання психології в середній школі полягає в тому, щоб цілеспрямовано формувати внутрішні ресурси дитини, сприяти її психологічній стабільності і, як наслідок, допомогти стати самодостатньою, творчою, соціально адаптованою, більш захищеною особистістю [123]. Такі якості повинні стати не тільки основою адекватної діяльності та поведінки будь-якої людини, а й підвалинами для подальшого розвитку психологічної культури особистості майбутнього педагога у процесі його професійної підготовки

Психолого-педагогічний резерв методики навчання психології в педагогічному ВНЗ. Як зазначалося вище, одним із пріоритетних напрямків професійної підготовки майбутніх фахівців в педагогічному навчальному

закладі є забезпечення високого рівня їх наукової, загальної та професійної психологічної культури. Встановлено, що недостатній рівень психологічної культури педагогів зумовлює появу багатьох їхніх помилок, наприклад, перебільшення ролі пам'яті у процесі навчання поряд з недооцінкою мислення; недемократичний стиль спілкування, який є причиною різноманітних ускладнень у взаєминах з вихованцями; наявність стереотипів у сприйманні та оцінюванні учнів та студентів тощо [19; 93; 96; 108; 114]. На наш погляд, однією з причин недоліків у формуванні психологічної культури особистості майбутнього педагога можуть стати помилки викладачів психології у визначенні загальної стратегії організації та адекватних їй методів навчання психологічним дисциплінам.

У сучасних педагогічній психології, педагогіці [19; 43; 96; 104; 108] та методиці навчання психології [13; 18; 31; 32; 44; 68; 70; 72] процес навчання розглядають як активну взаємодію між тим, хто навчає і тими, хто навчається, яка полягає у стимуляції і управлінні пізнавальними процесами останніх. Виходячи з того, як здійснюється ця взаємодія, виокремлюють різні стратегії навчання, що узагальнено представлені на рис. 2.



Рис. 2. Стратегії навчання в залежності від взаємодії його учасників

Як ми бачимо, виокремлюють навчання: 1) пасивне – той, хто навчається, виступає в ролі «об'єкта» навчання (слухає й дивиться); 2) активне – той, хто навчається, виступає «суб'єктом» навчання (самостійна робота, творчі завдання) та спілкується з педагогом; 3) інтерактивне – у якому активність тих, хто навчається, займає провідне місце, а основним завданням педагога стає створення умов для їхньої ініціативи, фасилітація і надання консультаційної допомоги. (Не можемо не підкреслити, що з точки зору психології поняття про «пасивне» навчання вельми умовно!)

Зрозуміло, що в межах кожної з цих стратегій навчання формуються і свої специфічні методи. Як відомо, під методами здійснення цілісного педагогічного процесу розуміють впорядковані засоби професійної взаємодії педагога й учнів

з метою досягнення освітніх, виховних та розвивальних цілей. У світовій педагогічній практиці накопичено значний досвід вивчення різних методів навчання, розроблені численні їх класифікації за різними критеріями. Але єдиної, загально визнаної класифікації методів навчання не існує, оскільки не може бути єдиного критерію для всіх методів. Тим більше, що і в загальноосвітній, і у вищій школі відбуваються потужні процеси інтеграції методів навчання, як мінімум, у чотирьох напрямках [13; 43; 72; 93]:

- 1) інтеграція методів навчання між собою;
- 2) інтеграція методів навчання з методами науки;
- 3) інтеграція методів навчання з методами вирішення практичних завдань;
- 4) інтеграції методів навчання з сучасними інформаційними методами.

Наслідком такої інтеграції є чисельні сучасні технології та методи навчання, які зумовлюють різні навчально-виховні ефекти.

З огляду на це нами було здійснене дослідження ставлення студентів 1, 2 (ОКР «бакалавр») та 5 курсів (1 курс ОКР «магістр») педагогічного закладу вищої освіти до змісту та методики психологічних навчальних дисциплін та оцінки ними факторів, що впливають на ставлення до навчальних дисциплін взагалі. З цією метою проведено анонімне опитування, в якому студентам 1 та 2 курсів у відкритих запитаннях пропонувалося з дисциплін, які вивчаються на їхньому курсі, назвати по два предмети, які вони вважають найбільш: 1) цікавими; 2) нудними; 3) необхідними для професії; 4) непотрібними для професії. Також треба було вказати навчальні предмети, на які слід збільшити кількість академічних годин або запропонувати до навчального плану нові навчальні предмети, та назвати навчальні дисципліни, кількість академічних годин на які слід зменшити або взагалі вилучити їх із навчального плану, обґрунтувавши при цьому свої відповіді.

Студентів п'ятого курсу просили проаналізувати увесь термін навчання й відповісти на аналогічні питання, зробивши не 2, а 3 вибори. Усіх респондентів просили описати своє ставлення до дисциплін філософського, психологічного та педагогічного змісту шляхом вибору одного із запропонованих варіантів та визначити від чого, на їхню думку, у першу чергу залежить ставлення студентів до певної навчальної дисципліни, обравши не більше трьох варіантів із низки запропонованих. В аналізі результатів виокремлювалися лише ті з них, які стосувалися психологічних навчальних дисциплін.

Відповіді на відкриті запитання показали, що вивчення психології безпосередню емоційну реакцію викликає виключно у студентів першого курсу. Так, цікавою психологію вважають 12,9%, першокурсників, нудною – 3,2%. Студенти другого курсу та випускники не назвали психологію ні цікавою, ні нудною. Водночас розуміння зв'язку психології з професійною педагогічною діяльністю явно зростає від початкових курсів до випускного. Так, психологію як навчальну дисципліну, потрібну для роботи педагога, назвали 6,5% першокурсників, 2,3% студентів другого курсу і 28,6% студентів випускного п'ятого курсу, а як не потрібну – відповідно: 19,4%, 4,6% і 0 % студентів. Проте ми вважаємо, що ці, на перший погляд, позитивні результати не повинні особливо радувати, оскільки показники досить незначні. Менше однієї третини випускників вищого навчального педагогічного закладу, практично вже молодих педагогів-спеціалістів (опитування п'ятикурсників проводилося на початку другого навчального семестру), не бачать практичної значущості психологічних знань у своїй професійній діяльності і не готові їх активно використовувати, тому цей показник є дуже невтішним.

Такий стан справ підтверджується й тим, що на питання про збільшення кількості академічних годин або додавання нових навчальних дисциплін у навчальний план жоден із п'ятикурсників не вказав психологічні навчальні дисципліни. Не може не викликати стурбованості і те, що майже 20% студентів першого курсу, які тільки починають шлях свого професійного становлення як педагога, не бачать практичної значущості психології. Ця тенденція посилюється і пропозицією першокурсників зменшити кількість годин, відведених на вивчення психології (6,5% опитаних), і навіть взагалі виключити її з навчальних планів (9,7%) при тому, що збільшити кількість годин на психологічні предмети пропонують 6,5% першокурсників, 2,3% студентів другого курсу і жоден з респондентів п'ятого курсу. Ввести в навчальний план нові психологічні навчальні дисципліни взагалі не запропонував жоден з опитаних студентів усіх курсів. Такий стан справ неодмінно відіб'ється на оволодінні педагогічними навчальними дисциплінами і методиками викладання конкретних навчальних дисциплін у загальноосвітній школі, наукову основу яких складають саме знання та вміння в галузі психології. (Зауважимо, що в разі відсутності розуміння педагогами органічного зв'язку між фундаментальною психологічною теорією та педагогічною практикою остання сприйматиметься як набір готових рецептів на всі випадки життя).

На відміну від відкритих питань, де студенти називали психологічні навчальні дисципліни виключно за власною ініціативою, в закритих питаннях вони були зобов'язані сформулювати власну позицію по відношенню до них. Результати відповідей на такі запитання наведені в таблиці 1 і дещо відрізняються від проаналізованих раніше.

Таблиця 1

**Ставлення студентів до психологічних навчальних дисциплін
(% виборів)**

Ставлення до навчальних дисциплін	Курс		
	1	2	5
Цікаві та корисні для особистого життя і професійної підготовки	45,2	36,4	92,9
Цікаві та корисні для особистого життя	9,7	6,8	0
Цікаві та корисні для професійної підготовки	12,8	6,8	7,1
Нудні, але корисні для особистого життя і професійної підготовки	6,5	13,6	0
Нудні, але корисні для особистого життя	6,5	2,3	0
Нудні, але корисні для професійної підготовки	19,3	27,3	0
Нудні та некорисні	0	6,8	0

Як видно з даних, представлених у таблиці 1, думка студентів молодших курсів з приводу психологічних навчальних дисциплін варіює в широкому діапазоні, але в цілому схиляється на користь інтересу до цих навчальних дисциплін у різному співвідношенні з їх особистісною та професійною значущістю з перевагою приблизно в 1,5 рази. У п'ятикурсників виражений виключно позитивний полюс в ставленні до психологічних навчальних дисциплін з явним визнанням їх особистісної та професійної значущості. У наведених даних нас особливо зацікавило різке падіння оцінки психологічних навчальних дисциплін як «нудних, але корисних для професійної підготовки» до випускного курсу. Причина такого падіння вимагає додаткового вивчення, але ми припускаємо, що на це впливають активні педагогічні практики і, особливо, виконання в їх межах дослідницьких творчих професійно-орієнтованих завдань із психології.

Певний орієнтир для подальших досліджень проблеми ставлення студентів педагогічних закладів вищої освіти до психологічних навчальних

дисциплін і факторів такого ставлення дають зібрані думки на відповідне питання, наведені на рис. 3.

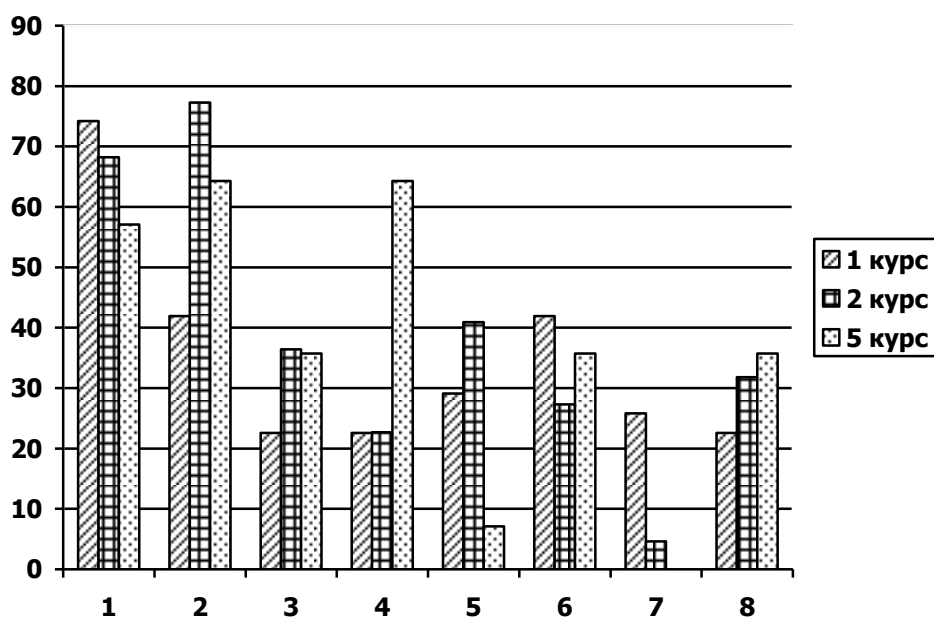


Рис. 3. Оцінка студентами 1, 2 та 5 курсу чинників власного ставлення до навчальних дисциплін (% виборів): 1) власні інтереси; 2) майстерність викладача у проведенні практичних занять; 3) значення предмету в професійній підготовці; 4) зв'язок із життям та практикою; 5) майстерність викладача під час читання лекцій; 6) безпосередня зацікавленість навчальним матеріалом; 7) наявність ефектної наочності; 8) легкість, зрозумілість під час вивчення.

Як бачимо, в цілому всі опитані студенти показали досить ідентичну оцінку факторів, які впливають на їхнє ставлення до навчальної дисципліни. Найбільш значущими для всіх студентів виявилися власні інтереси і майстерність викладача під час проведення практичних занять, які умовно зайняли перше та друге місця. Але, починаючи з третього місця, відмінності між відповідями студентів молодших і випускних курсів виявляються більш відчутними: для першокурсників – це безпосередній інтерес до змісту дисципліни, для студентів другого курсу – майстерність викладача під час читання лекцій, а для студентів п'ятого курсу – зв'язок навчальної дисципліни, з життям та практикою. Крім того, важливими моментами, які впливають на ставлення до навчальних дисциплін, на наш погляд, є велика значимість в оцінці навчальної дисципліни власних інтересів і безпосередня зацікавленість навчальним матеріалом студентів першого курсу; зростання з початкових курсів до старших значущості легкості і ясності навчального матеріалу;

найбільша значущість саме для студентів другого курсу майстерності викладача під час проведення практичних занять; практично однакова значимість для студентів випускного курсу майстерності викладача при проведенні практичних занять та зв'язок навчального предмету з життям та практикою.

Отримані дані свідчать про необхідність звернути особливу увагу на сучасні технології та інтегративні методи навчання психології, що спрямовані на активізацію пізнавальної діяльності студентів. Серед досить чисельної групи таких технологій та методів, в першу чергу, необхідно виокремити інтерактивні та інформаційно-комунікативні методи як найбільш ефективні.

Інтерактивні та інформаційні методи навчання психології в процесі професійної підготовки майбутніх педагогів. В сучасній педагогічній психології, педагогіці та методиках викладання різних навчальних дисциплін підкреслюється, що інтерактивне навчання здійснюється у формах спільної діяльності тих, хто навчається, між собою та з педагогом, всі учасники освітнього процесу взаємодіють один з одним, обмінюються інформацією, спільно вирішують проблеми, моделюють ситуації, оцінюють дії колег і свою власну поведінку, занурюються в реальну атмосферу ділового співробітництва з вирішення проблем [19; 104; 106; 113; 124]. При цьому відбувається постійна зміна режимів діяльності: ігри, дискусії, робота в малих групах тощо. Створюється середовище освітнього спілкування, яке характеризується відкритістю, взаємодією учасників, рівністю їх аргументів, накопиченням спільного знання, можливістю взаємної оцінки і контролю. При інтерактивному навчанні виключається домінування будь-якого учасника навчального процесу або будь-якої ідеї. На наш погляд, саме інтерактивне навчання як не можна краще відповідає психолого-педагогічним принципам сучасної освіти [106; 113; 124; 143].

Інтерактивне навчання – це, перш за все, діалогове навчання, в ході якого відбувається взаємодія тих, хто навчається, між собою, а спілкування педагога здійснюється як з групою, так і з окремими учнями, студентами, слухачами. Навчальний процес організований таким чином, що практично всі, хто навчається, виявляються природно «втягнутими» в процес пізнання, вони мають можливість розуміти й рефлексувати з приводу того, що вони знають і думають. Спільна діяльність студентів у процесі пізнання, освоєння навчального матеріалу означає, що кожен робить свій особливий індивідуальний внесок, йде обмін знаннями, ідеями, способами діяльності. При

цьому відбувається це в атмосфері доброзичливості та взаємної підтримки, що дозволяє не тільки отримувати нове знання, але й розвиває саму пізнавальну діяльність, переводить її на більш високі форми кооперації і співробітництва. Проте в застосуванні інтерактивних методів передбачається і активізація духу змагання, випробування, який проявляється, коли люди колективно шукають істину. Крім того, діє такий психологічний феномен, як «інтелектуальне зараження», коли висловлена сусідом думка здатна мимоволі викликати власну думку, близьку до висловленої або, навпаки, зовсім протилежну.

Інтерактивні методи забезпечують не тільки значний навчальний, але й виховний ефект, адже і педагог, і ті, хто навчається, можуть впливати на обговорення не тільки висловленням науково аргументованої точки зору, але й вираженням свого особистісного ставлення до проблеми, своєю ініціативою, ствердженням своєї світоглядної і моральної позиції.

Інтерактивні методи навчання – відносно нове явище в педагогіці і методиках навчання, а тому чітко класифікувати їх досить складно. По-перше, багато з цих методів є своєрідним переплетенням декількох прийомів, що залежать від різних причин: цілі та форми заняття, досвідченості учасників і викладача, їх ставлення до досліджуваних проблем. І, по-друге, існує неоднозначність назв інтерактивних методів, адже часто одна і те ж назва використовується для позначення досить різних методів, і, навпаки, одні й ті ж методи зустрічаються під різними назвами. Інтерактивні методи навчання можуть класифікуватися за різними підставами: за чисельністю учасників (індивідуальні, групові, колективні, робота в діадах і тріадах); за місцем проведення (аудиторні та позааудиторні, виїзні, екскурсійні); за використанням обчислювальної техніки (ручні та комп'ютерні). Природно, найбільш значущою є класифікація, яка побудована на ознаці особливостей навчально-пізнавальної діяльності тих, хто навчається. За цією ознакою інтерактивні методи навчання можуть бути розділені на дві досить великі групи: це неігрові, які можуть бути ще названі дискусійними, та ігрові, до яких слід відносити різноманітні педагогічні ігри.

Наведемо в таблиці 2 систему інтерактивних методів, що можуть бути ефективно використані в процесі навчання психології у вищій школі [124].

Інтерактивні методи у всьому різноманітті їх змісту та форм мають ряд істотних переваг, які полягають в тому, що ці методи навчання:

- пробуджують в учнів інтерес;
- заохочують активну участь кожного в навчальному процесі;

Інтерактивні методи навчання психології

Неігрові	Ігрові	
	нерольові	рольові
<ul style="list-style-type: none"> • Розв'язання ситуаційних завдань в малих групах • Метод кейсів • Групова дискусія • Круглий стіл • Диспут • Дебати, ток-шоу • Мозговий штурм • Інтерв'ю, фокус-група • Методи організації рефлексії • Інтерактивна лекція, екскурсія • Конференція, вебінар • Технологія <i>Barcamp</i> • Технологія <i>Open Space</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Неімітаційні: <ul style="list-style-type: none"> – інтелектуальні – комунікативні • Імітаційні: <ul style="list-style-type: none"> – "організаційні" (гра-знайомство, гра-підсумок) – рухливі (гра-енерджайзер, гра-релаксація) – театралізовані етюди 	<ul style="list-style-type: none"> • Соціально-психологічні: <ul style="list-style-type: none"> – особистісні, міжособистісні, конфліктологічні, змішані – гра-дія, гра-ситуація, гра-сюжет – драматизація, експромт, змішана • Ділові ігри • Навчання за принципом "Рівний – рівному"
	<ul style="list-style-type: none"> • Велика психологічна гра 	
<ul style="list-style-type: none"> • Тренінгові методи • Проектне навчання (метод навчальних проектів) 		

- звертаються до почуттів кожного учня;
- сприяють ефективному засвоєнню навчального матеріалу;
- вдосконалюють зворотний зв'язок;
- формують в учнів власні думки і ставлення;
- формують і розвивають навички планування;
- сприяють зміні поведінки учасників;
- забезпечують змістовну навчальну мотивацію;
- сприяють розвитку творчості та фантазії;
- розвивають комунікабельність і педагога і учнів;
- стимулюють становлення активної життєвої позиції учнів;
- формують командний, корпоративний дух;

- стверджують цінність індивідуальності особистості;
- забезпечують всім учасникам свободу самовираження;
- формують взаємоповагу між тими, хто навчається, та педагогом;
- забезпечують демократичність відносин і взаєморозуміння;
- формують і розвивають аналітичні здібності;
- стимулюють педагога до професійної творчості.

Особливої дієвості інтерактивні навчальні методи набувають у поєднанні з ідеями проблемної організації навчання. Як відомо, у сучасній педагогічній психології та педагогіці [13; 19; 43; 16; 106] проблемне навчання розглядають як навчання, що полягає в створенні навчальних проблемних ситуацій, в усвідомленні, прийнятті та вирішенні цих ситуацій в ході спільної діяльності учнів і вчителя при оптимальній самостійності перших і під загальним керівництвом останнього, а також в оволодінні учнями в процесі такої діяльності узагальненими знаннями і принципами рішення проблемних завдань.

Інтерактивне навчання в умовах проблемної його організації дозволяє ефективно вирішувати освітні, виховні та розвивальні завдання. Воно суттєво сприяє розвитку комунікативних умінь і навичок студентів, допомагає встановленню між ними позитивних емоційних контактів, привчає працювати в команді, прислухатися до думки своїх товаришів. Використання інтерактивних форм в процесі навчання, як показує практика, знімає у студентів нервові навантаження, дає можливість міняти форми їх діяльності, переключати увагу на вузлові питання теми занять. Використання інтерактивних методів навчання дозволяє зробити тих, хто навчається, активними учасниками педагогічного процесу, формувати і розвивати у них пізнавальну активність й рефлексію. Застосування інтерактивних методів сприяє формуванню творчої, активної особистості, здатної адаптуватися в мінливому світі.

Проблемна організація навчання в процесі професійної підготовки майбутніх педагогів забезпечує потужній освітній, розвивальний та виховний ефект також у поєднанні з інформаційно-комунікаційними технологіями навчання [80; 90; 106; 128; 129]. Психолого-педагогічна сутність освітніх ІКТ полягає у застосуванні комп'ютера в процесі навчання як засобу, який може використовуватися на всіх етапах процесу навчання: при поясненні (введенні) нового матеріалу, закріпленні, повторенні, контролі. При цьому комп'ютер виконує різні функції: учителя, робочого інструменту, колективу, що

співпрацює, дозвольного (ігрового) середовища [106]. Кожна з цих функцій у процесі навчання психології відкриває багаті й різноманітні можливості.

Розвивальні функції освітніх ІКТ забезпечуються за допомогою системи різноманітних, але тісно взаємопов'язаних і взаємодоповнюючих засобів, наведених у таблиці 3.

Таблиця 3

Психолого-педагогічні функції засобів інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні

Засоби	Функції
Навчальні	повідомляють знання, формують навички та уміння навчальної або практичної діяльності, забезпечуючи необхідний рівень засвоєння
Тренажерні	призначені для повторення або закріплення пройденого матеріалу, відпрацювання різноманітних навичок
Інформаційно-пошукові та довідкові	повідомляють відомості, формують вміння та навички з систематизації та інформації
Демонстраційні	візуалізують досліджувані об'єкти, явища, процеси з метою їх дослідження та вивчення
Імітаційні	представляють певний аспект реальності для вивчення його структурних або функціональних характеристик
Комунікативні	сприяють організації навчального процесу як сумісної діяльності студентів між собою та з викладачем
Лабораторні	дозволяють проводити віддалені експерименти на реальному обладнанні
Моделюючі	дозволяють моделювати об'єкти, явища, процеси з метою їх дослідження та вивчення
Навчально-ігрові	призначені для створення навчальних ситуацій, в яких діяльність учнів реалізується в ігровій формі
Розрахункові	автоматизують різні розрахунки й інші рутинні операції

Основна перевага сучасних ІКТ полягає в тому, що вони забезпечують інтенсифікацію навчально-виховного процесу і, як результат – інтенсифікацію розвитку особистості студентів, їх підготовку до вільного і комфортного життя в умовах інформаційного суспільства [80; 90; 106; 128; 129]. Серед найбільш значущих позитивних результатів застосування ІКТ виділимо такі:

- процес навчання стає більш цікавим, різноманітним, інтенсивним;
- повноцінна і постійна індивідуалізація навчання;
- естетичне виховання як наслідок використання комп'ютерної графіки, технології мультимедіа;
- розвиток комунікативних здібностей;
- інтенсифікація самостійної роботи тих, хто навчається;
- формування умінь приймати оптимальне рішення у складній ситуації;
- формування інформаційної культури, умінь здійснювати обробку інформації;
- підвищення мотивації та пізнавальної активності;
- професійне зростання педагога, його орієнтація на інноваційні педагогічні технології.

Однак, незважаючи на певні труднощі, активне використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховному процесі формує нову педагогічну технологію навчання, яка на сьогодні перебуває тільки на початку свого становлення.

Одним із сучасних, актуальних і перспективних напрямків реалізації ідей ІКТ в освіті є модель дистанційного навчання [80; 90; 128; 129]. Як відомо, дистанційне навчання передбачає навчальну взаємодію педагога з учнями на відстані, організовану з використанням інтернет-технологій. В даний час дистанційне навчання в усьому світі, в тому числі і в Україні, розвивається виключно активно. Дистанційне навчання відрізняється низкою суттєвих психолого-педагогічних переваг: 1) можливість навчатися в будь-який час; 2) можливість навчатися в своєму темпі; 3) можливість навчатися в будь-якому місці; 4) навчання без відриву від основної діяльності; 5) високі результати навчання; 6) мобільність; 7) доступність навчальних матеріалів; 8) навчання в спокійній обстановці; 9) індивідуальний підхід; 10) зручність для викладача; 11) професійне зростання викладача.

Проте поряд з наявністю таких безсумнівних переваг дистанційне навчання обмежує можливості безпосереднього спілкування учнів, студентів з педагогами, що значно знижує розвивальний і виховний потенціал навчання.

Цей недолік особливо відчутний в організації процесу навчання у вищому педагогічному навчальному закладі, адже майбутні педагоги повинні опанувати систему професійних компетенцій, серед яких однією з найважливіших є комунікативна компетентність.

Не може бути однозначного рішення всіх проблем ІКТ (і дистанційного навчання зокрема), але одним із шляхів збереження і посилення його переваг і, одночасно, подолання ряду недоліків є модель змішаного навчання. Змішане навчання – це освітня технологія, що передбачає органічне поєднання дидактичних форм дистанційного навчання з традиційними формами аудиторних занять. В таких умовах навчання істотно зростає особиста ініціатива і відповідальність того, хто навчається, за результативність його просування по навчальному маршруту в індивідуальному освітньому середовищі [90; 129]. Крім того, в змішаному навчанні суттєво зростає ефективність навчальної взаємодії учнів в веб-просторі, об'єктивність їх взаємного контролю і самоконтролю. На сьогоднішній день існує кілька моделей використання елементів дистанційного навчання в системі змішаного навчання, до найбільш популярних з яких слід віднести: перевернутий клас, ротацію станцій, ротацію лабораторій, гнучку модель, автономну групу, міжшкільних групу. Можна з упевненістю стверджувати, що введення в процес професійної підготовки майбутнього педагога елементів дистанційного навчання цілком і повністю відповідає вимогам часу щодо формування професійної готовності вчителя до реалізації сучасних освітніх ІКТ технологій в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи.

У першому семестрі 2017-18 навчального року для студентів освітнього ступеню «магістр» нами було створено та впроваджено в навчальний процес Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка навчальну дисципліну «Психологія освіти» з використанням елементів дистанційного навчання на основі віртуального навчального середовища *Moodle*. Після завершення навчання нами було проведено опитування студентів щодо їхнього враження [123]. В опитувальнику були запропоновані закриті та напівзакриті запитання щодо особистої оцінки студентами процесу навчання і їх прогнозів щодо перспектив такого навчання в професійній підготовці майбутніх педагогів. В опитуванні взяли участь 48 студентів-магістрантів природничо-географічного факультету (з них 35 жінок і 13 чоловіків). Опитування проводилося анонімно. В дослідженій групі тільки 15,7% опитаних

мали раніше досвід навчання на дистанційних курсах, для 84,3% студентів цей досвід був першим. Стисло представимо основні результати опитування.

1. *Загальний емоційний фон навчання і ставлення до нього студентів.* Результати представлені на рис. 4.

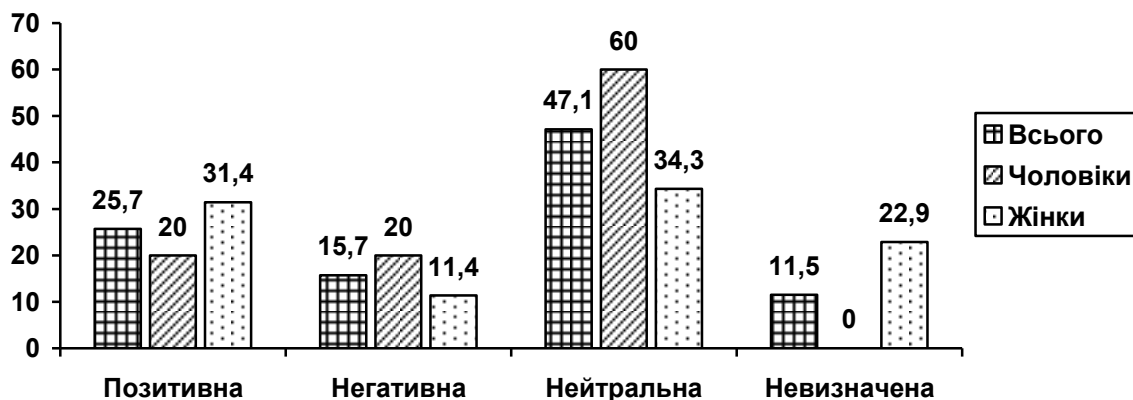


Рис. 4. Оцінка студентами-магістрантами ставлення до процесу навчання і його емоційного фону (кількість виборів у %)

Як видно, в цілому провідними виявилися нейтральні ставлення та емоційні стани в процесі навчання. Однак позитивні переживання і ставлення до навчання все-таки переважали у жінок, а негативні і нейтральні – у чоловіків. Крім того, невизначені емоційні стани і ставлення повністю відсутні у чоловіків, але очевидно представлені у жінок.

2. *Які переваги, і недоліки дистанційного навчання відзначили студенти.* Результати представлені в таблицях 4 і 5.

Таблиця 4

Судження студентів-магістрантів щодо переваг дистанційного навчання (кількість виборів у %)

Судження	Всього	Чоловіки	Жінки
Індивідуальний і гнучкий графік навчання	66,2	46,6	85,7
Індивідуальний темп навчання	60,0	60,0	60,0
Легкий доступ до навчальної інформації	39,5	53,3	25,7
Можливість в прискореному темпі пройти навчальний курс	39,0	46,6	31,4
Задоволення від роботи на комп'ютері	7,6	6,6	8,6
Інше _____	3,3	6,6	0
Сучасні та ефективні методики навчання	2,8	0	5,7
Включеність у віртуальне співтовариство	0	0	0
Переваг не знаходжу	0	0	0

Судження студентів-магістрантів щодо недоліків дистанційного навчання (кількість виборів у %)

Судження	Всього	Чоловіки	Жінки
Замало безпосереднього спілкування з педагогом в навчанні	69,5	73,3	65,7
Недостатнє формування практичних навичок	44,7	46,6	42,8
Необхідна сильна мотивація	42,8	40,0	45,7
Проблема ідентифікації користувача	31,5	40,0	22,9
Недостатня матеріально-технічна оснащеність	27,6	26,6	28,6
Вимагають багато зусиль та часу для створення	15,7	20,0	11,4
Недостатня комп'ютерна грамотність учасників навчання	9,0	6,6	11,4
Інше _____	0	0	0
Недоліків не знаходжу	0	0	0

Отримані результати свідчать про те, що всі опитані студенти розуміють переваги дистанційного навчання (0% відповідей «Переваг не знаходжу»). Інші дані опитування створюють рейтинговий ряд з явним домінуванням двох суджень, які стосуються індивідуалізації організаційного боку навчання: його темпу і графіку. Друге «місце» за значимістю отримали позитивно оцінені студентами можливості легкості доступу до навчальної інформації та проходження навчання в прискореному темпі. За деякими позиціями спостерігаються гендерні особливості оцінки студентами-магістрантами позитивних якостей дистанційного навчання. Індивідуалізація і гнучкість графіка навчання важливіше для жінок, ніж для чоловіків, а можливість пройти навчання в прискореному темпі і легкість доступу до навчальної інформації, навпаки, більше приваблюють чоловіків. З додаткових суджень надійшло тільки одне від респондентів-чоловіків – «зменшення часу на аудиторні заняття». Звертає на себе увагу той факт, що можливість взаємодіяти з іншими студентами в умовах дистанційного навчання не була відзначена взагалі.

У судженнях опитаних студентів-магістрантів щодо недоліків дистанційного навчання менше однозначності. При цьому за трьома провідним позиціям думки респондентів чоловічої та жіночої статі практично не

відрізняються. Як видно, найбільш важливим недоліком дистанційного навчання опитані студенти-магістранти вважають обмеженість безпосереднього спілкування з педагогом в процесі навчання і недостатнє формування практичних навичок. Судження студентів стосовно того, що недоліком дистанційного навчання є необхідність сильної мотивації, вимагає додаткового вивчення, адже пов'язане з рівнем сформованості структури навчально-професійної діяльності студентів.

В оцінці негативних якостей дистанційного навчання так само присутні гендерні особливості, але вони проявляються у відношенні до менш значущих якостей. Так, для чоловіків більш, ніж для жінок значимі такі недоліки дистанційного навчання, як проблема ідентифікації користувача і трудомісткість даної системи навчання. Інших недоліків дистанційного навчання, крім запропонованих в опитувальнику, студенти не відзначили.

3. *Прогнози студентів щодо перспективності і доцільності подальшого використання дистанційного навчання в професійній підготовці.* Результати відповідей респондентів на запитання «Як, на Вашу думку, студентам навчатися дистанційно буде важче чи легше, ніж звичайним способом?» представлені на рис. 5.

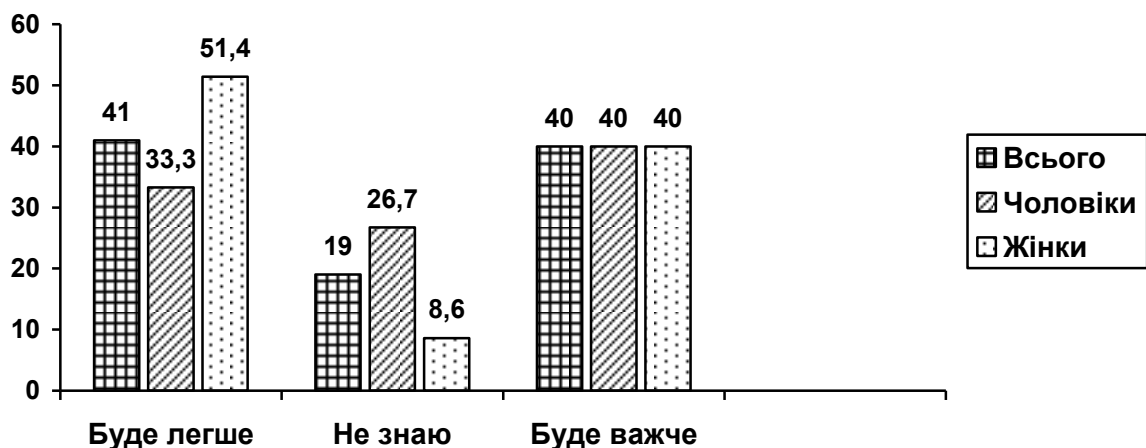


Рис. 5. Оцінка студентами-магістрантами легкості навчальної діяльності в умовах дистанційного навчання в порівнянні з аудиторним навчанням (кількість виборів у %)

Як видно, з даного питання немає єдиної думки: 1/5 частина опитаних коливається з відповіддю, а 4/5 респондентів розділилися практично навпіл в негативних і позитивних прогнозах. Слід також вказати на більшу впевненість в позитивних прогнозах у жінок, ніж у чоловіків.

Результати відповідей респондентів на запитання «Як, на Вашу думку, в умовах дистанційного навчання професійна підготовка студентів буде краще, чи гірше?» представлені на рис. 6.

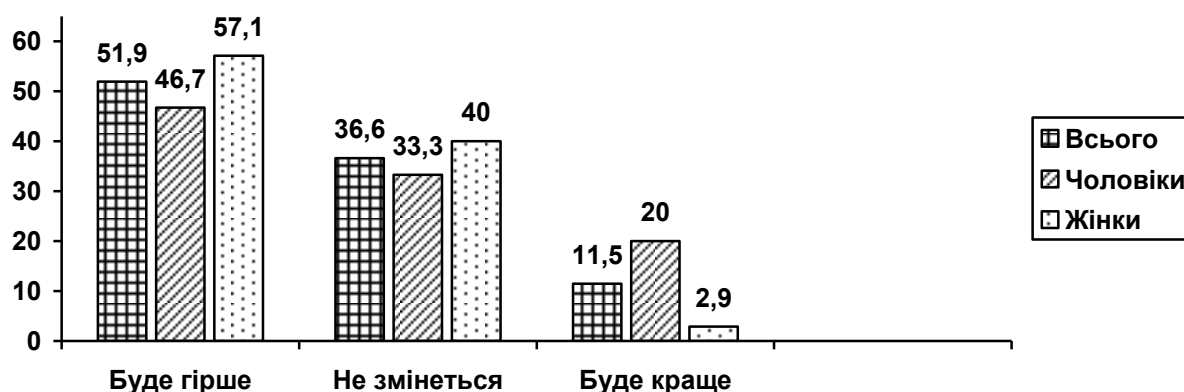


Рис. 6. Оцінка студентами-магістрантами якості професійної підготовки в умовах дистанційного навчання в порівнянні з аудиторним навчанням (кількість виборів у %)

Представлені дані свідчать про те, що студенти-магістранти в цілому не дають позитивних прогнозів щодо впливу дистанційного навчання на професійну підготовку майбутніх фахівців. Більше 1/2 респондентів вважають, що якість професійної підготовки знизиться, близько 1/3 не впевнені в своїх прогнозах і тільки 11,5% вважають, що якість зросте. Різниця в прогнозах студентів чоловіків і жінок дуже незначна: жінки песимістичніше, а чоловіки оптимістичніше в своїх прогнозах.

У режимі відкритого запитання студентам було запропоновано висловити свої пропозиції щодо подальшого удосконалення елементів дистанційного навчання в СумДПУ імені А.С.Макаренка. Такі пропозиції сформулювали 65,0% опитаних. Пропозиція взагалі не вводити цих елементів була лише від 6,6% студентів-магістрантів з мотивуванням неготовності до цього навчального закладу. Основні пропозиції (31,7%) стосувалися технічного і програмного забезпечення дистанційного навчання (сталість і чіткість роботи платформи *Moodle*, поліпшення інтерфейсу, виведення оцінок в один файл і т.д.). Опитані студенти-магістранти (26,7%) сформулювали і пропозиції щодо методичної сторони дистанційного навчання: вводити дистанційне навчання в основному на гуманітарних дисциплінах, встановити терміни виконання завдань, посилити вимоги до якості виконання, збільшити час на спілкування з викладачем, створити відео-лекції та ін.

Вищевикладене дозволяє зробити ряд важливих психолого-педагогічних висновків. По-перше, психологічна культура особистості становить один з найважливіших компонентів професійної компетентності фахівців у сфері «людина-людина». У контексті компетентнісного підходу до професійної підготовки педагога формування наукової професійної психологічної культури стає одним з найважливіших компонентів педагогічного цілепокладання. По-друге, у процесі професійної підготовки майбутнього педагога зміст і методи навчання психології повинні набувати значної практичної спрямованості. По-третє, методика навчання психології в педагогічному закладі вищої освіти об'єктивно містить значний психолого-педагогічний резерв, який не завжди оптимально реалізується. Студентам складно зрозуміти органічний зв'язок психології з педагогічною практикою. Викладачі віддають перевагу традиційним технологіям і методам навчання. По-четверте, інтерактивні та інформаційні методи навчання психології в процесі професійної підготовки майбутніх педагогів забезпечують значний освітній, виховний і розвиваючий ефект особливо при поєднанні цих методів з технологією проблемної організації процесу навчання. Перспективи наших подальших наукових пошуків полягають у створенні та впровадженні методичного забезпечення процесу професійної підготовки в педагогічному закладі вищої освіти, орієнтованого на підвищення психологічної культури майбутніх педагогів.

2.4. Психологічні умови та технології підготовки студентів-психологів до психокорекційної діяльності

Сучасне суспільство відчуває гостру потребу в компетентних і творчих фахівцях, здатних до постійного професійного саморозвитку і самовдосконалення, тому одним із своїх основних завдань вважає зміну освітньої політики. У світі новітніх вимог до вищої школи все більше уваги приділяється якості підготовки випускників, їх професійній активності, мобільності та конкурентоспроможності на ринку праці.

Сучасні вимоги зумовлюють необхідність перегляду звичної стратегії навчання. У процесі навчання студенти повинні бути активними. Доки студент залишається об'єктом навчального процесу, неможливо сформувати у нього професійну готовність (у її теоретичному, практичному, особистісному аспектах), розвинути необхідні для даної професії особистісні якості. Продуктивність навчання, а звідси і якість підготовки фахівців в системі вищої освіти визначається

тим, наскільки студенти включаються в процес навчання, стають суб'єктами навчального процесу, глибоко мотивованими і активно зацікавленими в його результативності (Г.О. Балл, М.Й. Боришевський, В.В. Клименко, С.Д. Максименко, В.О. Моляко, А.К. Маркова, А.О. Реан, Г. Олпорт, Х. Хекхаузен). Ми переконані, що тільки взаємодія особистісного та професійного становлення в процесі спеціально організованого навчання може забезпечити якісну підготовку фахівців у системі вищої освіти.

В центрі наших науково-прикладних інтересів знаходилася розробка системи підготовки студентів-практичних психологів до здійснення психокорекційної діяльності. Дослідження автора базувалися на концептуальних засадах дослідження особистості психолога взагалі (І.В. Дубровіна, Т.А. Казанцева, О.Д. Сафін, О.П. Саннікова, Н.В. Чепелева) і на етапі його професійної підготовки в системі вищої освіти зокрема (О.Ф. Бондаренко, Ж.П. Вірна, Л.В. Долинська, Л.М. Мітіна, Е.Л. Носенко, В.Г. Панок, Н.І. Пов'якель, Т.Б. Хомуленко, Н.Ф. Шевченко, Т.С. Яценко).

Аналіз праць зазначених та інших науковців переконливо свідчить, що процес підготовки майбутніх фахівців у галузі практичної психології має включати не тільки засвоєння теоретичних знань (що, в цілому, є достатнім для підготовки викладачів з предмету), а й формування професійно важливих рис особистості фахівця. В даному випадку можна сказати, що центральною ланкою системи підготовки практичних психологів має стати особистісна підготовка майбутніх фахівців, яка інтегрує всі інші елементи цієї системи.

Проте змінити особистість людини ззовні, в нашому випадку студента-майбутнього фахівця, неможливо. Особистісні зміни можуть відбутися тільки під впливом власної душевної роботи (самопізнання, самоаналізу, саморегуляції тощо). Причому процес усвідомлення і відпрацювання своїх внутрішніх переживань у фахівця-психолога має бути неперервним. Тільки це збереже його психологічне здоров'я, забезпечить особистісне, а звідси й професійне зростання. Неможливо і передати особистісне знання від одного носія до іншого. Його можна тільки напрацювати, «виробити», взяти з власного досвіду. Тому професійна підготовка майбутніх психологів-практиків, за нашим переконанням, неможлива без переживання студентами досвіду особистісних змін, особистісного зростання. Останнє є найважливішою і найдієвішою умовою активізації становлення суб'єкта особистісного і професійного саморозвитку в процесі фахового навчання.

Одним із можливих шляхів реалізації визначеної умови (а саме – набуття

навичок самопізнання, самоаналізу, саморегуляції, саморозвитку) є організація навчальних занять у процесі фахової підготовки майбутніх психологів-практиків у формі дослідницько-тренінгового навчання, а також участь студентів у групах тренінгу особистісного зростання.

Обґрунтуємо зазначене. Корекційну роботу, яка має на меті особистісні зміни учасників, найефективніше організувати в груповому процесі, з урахуванням групової динаміки, оскільки це природний шлях розвитку і саморозвитку особистості – через взаємостимуляцію міжособистісних та внутрішньоособистісних процесів, через взаємопроникнення змісту досвіду людини з міжособистісного простору в простір особистості (закон розвитку вищих психічних функцій). При цьому в класичних групах тренінгу особистісного зростання психолог має будувати роботу так, щоб викликати в учасників інтерес, бажання, прагнення до самопізнання та самозміни, тобто актуалізувати й активізувати їх потребу в саморозвитку, а самого учасника сприймати як суб'єкта саморозвитку, як особистість, здатну до усвідомлення і керування своєю поведінкою, емоційним станом, життям у цілому [58].

Ми вважаємо принципово важливим сформувати в майбутнього психолога-практика бачення себе як активного діяча (творця) власних змін. Останнє завдяки набутому досвіду роботи над собою підвищить його особистісну компетентність, автономність, толерантність і гнучкість у взаємодії із собою, клієнтом та навколишнім світом.

Наведемо й обґрунтуємо принципи організації навчального процесу з використанням тренінгу особистісного зростання, враховуючи специфіку його учасників (студенти-майбутні фахівці в галузі надання психологічної допомоги). Дотримання цих принципів, за нашою позицією, абсолютно необхідне для формування в учасників (далі – студентів, юнаків, майбутніх фахівців) здатності до усвідомленого і керованого саморозвитку. А вид організації фахової підготовки, побудований за наведеними принципами, ми визначаємо як дослідницько-тренінгове навчання.

По-перше, це особливий спосіб введення в предмет тренінгу – через генетично вихідне поняття, яке потенційно містить усю систему понять, що описують розглядуваний предмет (теорія навчальної діяльності В.В. Давидова і Д.Б. Ельконіна). У такий спосіб ціле може бути задане до того, як будуть запропоновані його складові частини, що дозволить особистості, не знайомій із цілим, висувати гіпотези про його зміст. А це, у свою чергу, активізує її самостійну пошукову діяльність. Вихідним поняттям психологічного тренінгу,

спрямованого на розвиток здатності ставити і розв'язувати завдання власного розвитку та створення умов для активізації суб'єктності клієнта, можуть стати категорії «самосвідомість» та «саморозвиток».

По-друге, це особливості організації роботи в групах тренінгу, спрямованих на активізацію процесу особистісного саморозвитку. Враховуючи специфіку учасників груп (студенти-психологи), робота з ними повинна будуватися між двома «полюсами»: індивідуальне – загальне (безпосередній досвід – рефлексія, активізація теоретичних знань – їх застосування для розуміння психологічної реальності людини (в тому числі і себе) та розв'язання проблем особистісного розвитку і саморозвитку). У класичних групах особистісного зростання ми маємо справу тільки з індивідуальним. У них робота побудована на створенні й переживанні унікального, одиничного досвіду «тут і тепер» у міжособистісному просторі групи та його рефлексії.

За такої організації групового процесу, тобто при роботі тільки з індивідуальним, молода людина не зможе опанувати вміння свідомої постановки цілей саморозвитку. Для оволодіння цими вміннями необхідно показати майбутньому фахівцеві (активізуючи його знання) закономірності виникнення переживань та емоційних станів людини, її взаємодії з іншими людьми, з'ясувати можливі причини особистісних проблем і конфліктів у спілкуванні. Однак не можна допустити, щоб психологічна інформація («полюс загального») спровокувала відхід студентів в абстрактні міркування, які не стосуються їх конкретних особистісних проблем і безпосередніх завдань майбутньої професійної діяльності, що не дозволить задіяти принцип повноцінного особистісного переживання одержуваного наукового знання. У цьому випадку ми не зможемо допомогти реальному суб'єкту в його саморозвитку. Подолання цього протиріччя можливе при постановці запитань типу: «Чим мене збагатило отримане знання?»; «Як я можу його використати?»; «Що я маю зробити, у яку ситуацію повинен себе поставити, щоб у мені змінилося щось конкретне (наприклад, емоційний стан, ставлення, міжособистісні відносини тощо)?». Звернути увагу учасників тренінгу на те, що такі запитання можуть існувати і можуть ставитися щодо них самих, – це вже шлях до постановки мети самозмінювання.

По-третє, це особливий, нерепродуктивний спосіб взаємодії учасників групи з психологом-керівником, від якого вони не очікують готових рішень і зразків, але можуть ініціювати співробітництво, указуючи, якої саме допомоги потребують. Нагадаємо, у групах особистісного розвитку не може бути

передання знань від ведучого до учасників, оскільки особистісне знання можна тільки «напрацювати», «взяти» зі свого досвіду, але не в когось. Не може бути й еталону особистісного знання – у кожного воно своє, інше, а не більш чи менш правильне, краще чи гірше. У групі особистісного саморозвитку ніхто не виправляє кожного конкретного учасника, а дають йому свободу вибору, він сам вирішує, що йому робити із собою. Однак група допомагає учаснику осмислити власні емоційні стани, почуття, дії, не оцінюючи їх, дає можливість особистості побачити в собі як гарні (сильні) сторони, так і недоліки. Причому це не буде просто раціональним висновком, оскільки підкріплюється безпосереднім досвідом відчування. Тому один з ефектів груп особистісного саморозвитку – це підвищення усвідомленості своєї поведінки та прийняття відповідальності за неї.

По-четверте, це особливий стиль взаємодії учасників групи, забезпечуваний такою організацією спільної роботи, за якої між партнерами розподіляються різні точки зору на обговорювану проблему. Завдання групи, таким чином, зводиться до координації цих точок зору (за провідної ролі психолога-керівника).

Вкажемо ще на ряд моментів групової роботи, які позитивно впливають на особистісне зростання студентів, їх становлення як суб'єктів саморозвитку. У процесі групової роботи відбувається прийняття цінностей і потреб інших людей, що в підсумку впливає на індивідуальні життєві настанови і сприяє адекватному осмисленню об'єктивної реальності. При цьому в основі загального механізму формування цінностей лежить, перш за все, діалоговий стиль спілкування і рівень здатності студентів до рефлексії.

Крім того, великою перевагою групової форми тренінгового навчання є можливість отримання зворотного зв'язку та підтримки від людей, що мають спільні цілі, проблеми або переживання. Значущий зворотний зв'язок впливає на оцінку індивідом своїх настанов і поведінки, формування його Я-концепції. Завдяки дії механізму зворотного зв'язку людина на основі досягнутого в ході взаємодії з іншими людьми результату може коригувати свою подальшу поведінку, замінюючи використані способи взаємодії із собою, з іншими, з навколишнім світом новими, які видаються більш ефективними.

Створення в групі атмосфери довірливого спілкування, поваги, взаємної підтримки, а також невіддаленість і описовий характер зворотного зв'язку, його релевантність потребам одержувача і відправника, подання його з приводу таких властивостей і якостей, які реально можуть бути змінені, є

найважливішими умовами процесу засвоєння знань і стимулюють учасників до самодослідження та інтроспекції. Коли спроба саморозкриття і зміни заохочується іншими, то, як результат, посилюється впевненість у собі, що дозволяє не просто засвоїти знання, але й перевірити їх на собі, що, у свою чергу, сприяє розширенню зони особистого досвіду. Відчуття учасниками тренінгу психологічного комфорту є важливою умовою їх особистісного розвитку, оскільки конструктивна робота над собою може здійснюватися тільки в згуртованій групі, що розвивається в психологічному відношенні, при позитивному забарвленні активного спілкування.

Перелічені вище чинники впливу соціального оточення в груповій роботі дозволяють задіяти принципи організації фахової підготовки як дослідницько-тренінгового навчання: 1) принцип активності учасників; 2) принцип усвідомленого включення; 3) принцип дослідницької позиції, 4) принцип об'єктивізації поведінки та розглядуваних проблем; 5) принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Це дає можливість систематизувати і цілеспрямовано реалізувати завдання навчальної діяльності за пріоритету самостійності студентів.

Дотримання в ході навчання даних принципів неможливе без відповідного стилю навчання з боку викладача, який у даному випадку крім функцій викладача виконує функції ведучого групи, стаючи тією самою людиною найближчого оточення для студентів. У формі дослідницько-тренінгового навчання найбільш адекватними є недирективні стилі викладання та ведення тренінгу: «стиль дослідження під керівництвом вчителя» і «стиль розв'язання проблем» [121]. У першому випадку педагог створює такі умови навчання, за яких студенти самі знаходять необхідну інформацію або пояснення досліджуваного явища. При цьому викладач ставить перед студентами певні запитання, але відповіді на них вони шукають самостійно. Враховуючи специфіку підготовки фахівців-психологів, необхідно зазначити, що даний стиль дозволяє уникати при аналізі матеріалу оцінних суджень (правильно – неправильно, добре – погано і т.п.), що розширює уявлення про досліджуваний матеріал, ускладнює систему особистісних конструктів, робить їх більш цілісними і гнучкими. Другий стиль передбачає вільний вибір досліджуваного матеріалу в межах програми проходження курсу. Викладач у даному випадку виступає в ролі консультанта, який дає рекомендації щодо вирішення поставлених учасниками завдань, заохочує їх до пошуку численних варіантів вирішення проблеми та інтерналізації отримуваних знань. Крім того, в

сукупності з етичними стандартами психолога-практика використання даних стилів викладання переорієнтує мотивацію до вивчення навчальної дисципліни з мотиву складання заліку чи іспиту (зовнішня мотивація) на більш глибокий, особистісно-орієнтований мотив – отримання осмисленого досвіду, необхідного у майбутній професійній діяльності (внутрішня мотивація).

По-п'яте, це особливий тип взаємодії юнака із самим собою, що змінюється в процесі психологічного тренінгу. Оскільки метою дослідницько-тренінгової форми навчання є сприяння набуттю нових особистісних якостей (особистісному зростанню) в ході проживання нового, суб'єктивно недоступного раніше досвіду, то навчальний процес та його особливості виступають як умова і фон (контекст) прояву механізмів інтерналізації. Одне з основних завдань викладача-психолога – озброїти молоду людину засобами самоаналізу й саморегуляції. При цьому принципово змінюється і характер її ставлення до себе. Завдяки напрацюванню досвіду особистісних змін, особистісного зростання студент починає сприймати себе не як щось стале (який є – такий є), не об'єктом зовнішніх обставин і впливів, а як людину, яка може змінити в собі і своєму житті те, що є, або створити щось нове, тобто прийняти себе як «змінюване мною самим «Я», автора власної життєтворчості, суб'єкта особистісного і професійного саморозвитку. Зазначимо, що така робота найефективніша в юнацькому віці, який є сенситивним для становлення суб'єкта особистісного саморозвитку, і абсолютно необхідна майбутньому фахівцю-професіоналу в галузі надання психологічної допомоги.

Таким чином, використання розглянутих вище умов і принципів організації навчального процесу має забезпечити перехід студентів-психологів від об'єктної до суб'єктної поведінки, тобто зумовити становлення суб'єкта особистісного та професійного саморозвитку. В контексті професійного саморозвитку останнє сприятиме підвищенню ефективності та екологічності фахової діяльності майбутнього психолога-практика.

Розроблені нами принципи, умови і шляхи оптимізації становлення суб'єкта професійного і особистісного саморозвитку в процесі фахової підготовки лягли в основу створення системи професійної підготовки майбутніх психологів-практиків до здійснення психокорекційної діяльності [53; 54; 55; 57]. Авторська система ґрунтується на наступних засадах. Для здійснення психокорекційної діяльності необхідно:

- 1) знати теоретичні основи психокорекції, основні напрями, які пояснюють природу психологічних проблем особистості та пропонують шляхи їх розв'язання;

2) розуміти механізми впливу на психіку людини тих чи інших психокорекційних методів, вибираючи з багатого арсеналу засобів психологічного впливу найбільш ефективний у кожному конкретному випадку; при цьому важливо враховувати специфіку використання методів психокорекції стосовно осіб різних категорій (вікових, соціальних, статевих);

3) знати особливості розвитку особистості в онтогенезі, можливі труднощі цього розвитку та шляхи їх подолання.

Засвоєння змісту перших двох положень забезпечує курс «Основи психокорекції», завданням якого є ознайомлення студентів з теоретичними засадами психокорекційної роботи, її основними напрямками, методами і специфікою організації та проведення. Засвоєння змісту третього положення забезпечує курс «Психологічна служба в системі освіти», завданням якого є з'ясування причин виникнення та змісту труднощів розвитку особистості, засобів їх дослідження та можливостей розв'язання. Можна сказати, що курс «Психологічна служба в системі освіти» змістовно відображує реалізацію основної мети психокорекції (забезпечення повноцінного функціонування та розвитку особистості) в кожному конкретний віковий період, а також розглядає можливості певної психокорекційної допомоги педагогам у розв'язанні їх особистісних та професійних проблем.

Враховуючи значущість особистості психолога в процесі проведення психокорекційного впливу, одним із напрямів системи і комплексної програми підготовки та важливим завданням названих навчальних курсів є формування професійної готовності студентів до проведення психокорекційної діяльності, яка включає теоретичний, практичний, особистісний компоненти професійної готовності (О.Ф. Бондаренко, В.Г. Панок, Н.В. Чепелева, Т.С. Яценко та ін.).

Ми намагались створити таку комплексну програму навчання, яка б не тільки дозволяла дати студентам необхідні теоретичні і практичні знання, але й сприяла б формуванню у них навичок роботи та професійно значущих якостей особистості [54]. Тому вивчення кожної теми названих навчальних курсів передбачає крім форм, які забезпечують отримання теоретичних знань (лекції та семінари), різноманітні форми практичних занять, а також виробничу психокорекційну практику.

Система підготовки майбутніх фахівців до психокорекційної діяльності передбачає такі форми навчальної роботи: 1) лекції та семінари, спрямовані на опанування необхідних теоретичних знань, які проводяться з обов'язковою опорою на самостійну роботу студентів; 2) практичні заняття, спрямовані на опанування

необхідних навичок та вмінь, розвиток професійно значущих якостей особистості. Відповідно до цього можна умовно визначити такі основні види практичних занять:

а) заняття, спрямовані на формування навичок професійної діяльності практичного психолога (встановлення контакту, приєднання, активне слухання, побудова бесіди, просторова організація та ін.);

б) заняття, спрямовані на розвиток професійно значущих якостей особистості, оволодіння засобами професійного та особистісного зростання, методами саморегуляції та саморозвитку. Предметом для опрацювання на таких заняттях є проблемні життєві ситуації, особистісні труднощі, питання самовизначення, життєвих цілей, професійної ідентичності, які висуваються самими студентами, після чого власне процедура психологічного впливу стає предметом аналізу. При цьому студенти мають можливість виступати в ролі як безпосередніх учасників, так і спостерігачів, що дозволяє їм у ході тренінгових занять разом з актуалізацією і розв'язанням особистих завдань спостерігати і аналізувати різні техніки, прийоми, ефекти та механізми цілеспрямованого психологічного впливу;

в) заняття, на яких відпрацьовуються основні форми, методи практичної психокорекційної роботи психолога з особами різних вікових та соціальних категорій (показ і відпрацювання ефективних психокорекційних технік, вправ, методів, прийомів та ін.).

Важливим компонентом системи підготовки студентів-психологів до здійснення психокорекційної діяльності є виробнича психокорекційна практика, яка відображає практичний аспект підготовки майбутніх фахівців і покликана синтезувати всі отримані студентами під час навчання знання, всі набуті ними професійні вміння стосовно надання допомоги особистості у розв'язанні її психологічних проблем. Саме вона відкриває студентам динамічну взаємодію між теорією та практикою психокорекції [55].

Мета психокорекційної практики – апробація на практиці набутих знань та вмінь у галузі психокорекції, використання у професійній діяльності методів та засобів психокорекційної роботи. Наведемо завдання психокорекційної практики:

1) опанування способів різнобічного вивчення особистісних проблем з метою їх розв'язання (постановка та перевірка гіпотези, підбір методів дослідження та їх аналіз);

2) формування навичок визначення дійсної мети та завдань психокорекції (формулювання психологічного діагнозу та прогнозу розвитку особистості за умов корекції і відсутності такої);

3) набуття умінь складання психокорекційних програм (визначення змісту, етапів психокорекційних дій, їх планування та організації);

4) практичне оволодіння деякими прийомами, психотехніками та методами корекційно-розвивальної роботи в кожному конкретному випадку в різних вікових групах;

5) набуття умінь залучення найближчого соціального оточення особистості до розв'язання її психологічних проблем, планування при необхідності корекційної роботи з особами з найближчого оточення.

Розкриємо особливості змісту і організації психокорекційної практики. За своєю суттю психокорекційна практика носить навчальний, а не виробничий характер. Це зумовлюється специфікою її змісту – втручанням у цілісність особистості та сталість міжособистісних стосунків. Психокорекційна практика спрямована на формування навичок психокорекційної роботи у майбутніх практичних психологів. Тому студенти, виходячи з конкретних звернень, узгоджених із практичним психологом закладу і викладачем-керівником практики, вчать скласти корекційні програми надання психологічної допомоги особам різних вікових та соціальних категорій (через обстеження, висновки, прогнозування). Саме скласти, тобто компіювати, поєднувати відомі, розроблені фахівцями психокорекційні прийоми, техніки, вправи, але з метою надання допомоги конкретній особі у вирішенні її конкретної психологічної проблеми. Завдання ж керівника-викладача – кваліфіковано проаналізувати доцільність та ефективність тих чи інших корекційних прийомів, послідовність їх використання, форми організації та проведення, можливості додаткового обстеження з метою уточнення діагнозу і т. ін. складеної програми, маючи на увазі конкретних людей і конкретні проблеми.

Як варіант, доцільно використання на практиці розроблених (авторських) розвивально-профілактичних програм, запропонованих практичним психологом закладу або запозичених із фахових видань (посібники, періодика тощо). У цьому випадку студенту-практиканту обов'язково треба проаналізувати механізми впливу корекційних вправ програми на психологічну реальність людини та можливості застосування корекційних вправ для розв'язання інших психологічних проблем особистості.

Що стосується самостійної психокорекційної діяльності студентів-практикантів, то слід наголосити, що вони можуть апробувати лише елементи складеної програми, які мають розвивальний або профілактичний характер (наприклад, проведення занять з розвитку пізнавальних процесів з

молодшими школярами, організація диспутів на актуальні теми з підлітками та старшокласниками, навчання прийомам саморегуляції емоційних станів (зняття напруження чи, навпаки, підвищення впевненості) через тілесні вправи, малювання, самонавіювання і т.п. з учнями різного віку тощо).

Запорукою етичності діяльності студентів є те, що психокорекційна практика проводиться під кваліфікованим контролем фахівців (викладача закладу вищої освіти та практичного психолога закладу). Під час виробничої практики особлива роль приділяється викладачеві-наставнику, який відпрацьовує з кожним студентом усі етапи корекційної роботи, обговорює з ним професійні проблеми та труднощі. Крім того, передбачена не тільки постійна рефлексія діяльності студента в процесі практики, але й узагальнена, підсумкова рефлексія після її проведення з обов'язковим аналізом сильних та слабких сторін діяльності студента.

У структурі психокорекційної практики за змістом та організацією можна виокремити наступні етапи.

1. Теоретично-установчий. Уточнення та поглиблення знань, набутих студентами під час вивчення курсів «Основи психологічної корекції» та «Психологічна служба в системі освіти», які необхідні при складанні психокорекційних програм, плануванні, організації та здійсненні корекційного процесу з особами різних вікових та соціальних категорій. Настановлення студентів на специфіку психокорекційної діяльності. Вимоги до психолога, який здійснює корекційний вплив на особистість.

2. Практичний. Безпосередня практична діяльність студентів у закладах освіти, спрямована на аналіз психосоціальної ситуації та розробку психокорекційних заходів з метою попередження, вивчення та розв'язання психологічних проблем осіб різних вікових груп. Психологічні проблеми, які пропонуються студентам для аналізу та розв'язання, є найбільш характерними труднощами розвитку особистості в тому чи іншому віковому періоді. Саме з ними психолог найбільш часто зустрічається в практиці психокорекційної діяльності. Студенти обирають для розв'язання певну проблему особистості, виходячи із запиту самої людини чи її найближчого оточення або спираючись на необхідність, актуальність надання психокорекційної допомоги в тому чи іншому конкретному випадку. Запит має бути обов'язково узгодженим із практичним психологом закладу і викладачем-керівником практики. Приклади психологічних проблем, актуальних для осіб певного віку, розв'язання яких можна вважати змістом психокорекційної діяльності студентів на практиці, наведені в [55]. Наголосимо на необхідності рефлексії діяльності студента в

процесі практики та узагальненої, підсумкової рефлексії після її проведення.

3. Аналітичний етап психокорекційної практики. Рефлексія професійної діяльності студентів, аналіз сильних та слабких сторін прийнятих ними рішень, спрямованих на попередження та подолання наявних психологічних проблем особистості чи групи. Колективний пошук найбільш ефективних шляхів розв'язання тих чи інших конкретних психологічних проблем, які виникли у студентів під час психокорекційної практики. Розвиток професійно значущих якостей особистості, оволодіння засобами професійного та особистісного зростання, методами саморегуляції та саморозвитку. Практична діяльність студентів на аналітичному етапі проходить у формі дослідницько-тренінгових (навчальних) групових семінарів, технологія організації яких безпосередньо спрямована на формування суб'єкта професійного і особистісного саморозвитку. Дослідницько-тренінговий семінар є складовою частиною навчального курсу «Психологія саморозвитку», описаного нижче.

Основна мета цих семінарів – рефлексія професійної діяльності студентів, оптимізація їх усвідомлення себе в системі професійної діяльності та розвиток професійної самосвідомості майбутніх фахівців. Робота дослідницько-тренінгового групового семінару будується з використанням методів «мозкового штурму», балінтовських груп, психологічного тренінгу розвитку професійної самосвідомості фахівців у системі відносин людина – людина.

Завдання дослідницько-тренінгового (навчального) групового семінару як форми підготовки студентів до психокорекційної діяльності: 1) розширення уявлень студентів про психокорекційний процес; 2) підвищення компетентності психокорекційної діяльності студентів, їх професійного міжособистісного спілкування; 3) аналіз сильних та слабких сторін розроблених студентами психокорекційних програм, спрямованих на попередження або подолання наявних психологічних проблем особистості чи групи; 4) колективний пошук найбільш ефективних шляхів розв'язання тих чи інших конкретних психологічних проблем; 5) рольове програвання моментів психокорекційного процесу в ситуації групової підтримки; 6) усвідомлення особистісних «сліпих плям», які ускладнюють професійну психокорекційну діяльність; 7) розвиток професійно значущих якостей особистості, оволодіння засобами професійного та особистісного зростання, методами самоорганізації, саморегуляції та саморозвитку.

Етапи проведення дослідницько-тренінгового групового семінару:

1) відтворення конкретної психологічної проблеми особистості або групи студентом, який її вивчав та розв'язував на практиці;

2) аналіз характеру та причин вказаної психологічної проблеми, уточнення її розуміння, з'ясування чинників, пов'язаних із нею (уточнювальні запитання ставлять усі учасники семінару);

3) обговорення шляхів розв'язання вказаної психологічної проблеми, можливих моментів ускладнення психокорекційного процесу (участь в обговоренні для кожного учасника групи є обов'язковою);

4) відпрацювання окремих моментів психокорекційного процесу, корекційних методів, вправ, технік, які викликають у студентів ускладнення.

Розкриємо організацію процесу групової роботи. Бажаний кількісний склад дослідницько-тренінгової навчальної групи – 8-15 студентів. Кожен із студентів-учасників групового семінару по черзі пропонує для групового обговорення психологічну проблему особистості (колективу), яку він розв'язував на психокорекційній практиці, посилаючись на матеріали дослідження, аналіз ситуації загалом, а також розроблену власну комплексну психокорекційну програму розв'язання проблеми (пакет звітних матеріалів).

Інші члени групи під керівництвом викладача аналізують отримані дані, уточнюють, поглиблюють розуміння проблеми та пропонують свої шляхи її розв'язання, методи, форми, прийоми психокорекційного впливу на особистість та її оточення з метою надання їм психологічної допомоги. Кожна з думок, пропозицій учасників групового обговорення має цінність, оскільки розширює та поглиблює бачення ситуації, активізує знання, стимулює пошук найбільш ефективного розв'язання проблеми з використанням нових методів психокорекційного впливу. Приймаються та обговорюються будь-які ідеї, варіанти розв'язання, думки, погляди, але їх автори повинні пояснити, обґрунтувати (з посиланням на літературу) свою точку зору. Таким чином студенти напрацьовують досвід аналізу психокорекційних ситуацій, прийняття рішень стосовно планування та організації психокорекційної діяльності, методів та форм психокорекційного впливу на особистість з метою надання їй психологічної допомоги.

Після закінчення обговорення керівник семінару надає слово студенту, який запропонував проблему, для зворотного зв'язку. Цей зворотний зв'язок може бути кількох порядків (від доповідача до учасників обговорення і, навпаки, від членів групи до доповідача тощо). Він несе інформацію усім учасникам групового семінару про ефективність їх коригувальної діяльності. Результатом колективного обговорення, аналізу та пошуку шляхів розв'язання

даної проблеми є складання найбільш ефективної комплексної програми корекції цієї психологічної проблеми в даному конкретному випадку.

Найбільш складні моменти психокорекційного процесу (приміром, встановлення контакту, початок або завершення бесіди, опір клієнта в роботі, організація групової взаємодії, керівництво дискусією з актуальної теми та ін.) та елементи психокорекційної програми (окремі методики, прийоми, психотехнічні вправи) програються в групі. Роль психокоректора виконує студент, який запропонував проблему для розв'язання, але відпрацьовувати моменти психокорекційного процесу або психокорекційні техніки можуть усі студенти, у яких вони викликають труднощі.

У процесі аналізу, прийняття рішень та програвання психологічних проблем клієнта студенти можуть усвідомити власні психологічні проблеми, які ускладнюють здійснення ними психокорекційної діяльності та професійну взаємодію з клієнтом. Дослідження та розв'язання цих проблем можна продуктивно здійснювати за допомогою методів балінтовських груп. Завданням балінтовської групи як ефективної форми підготовки та професійного зростання психологів-практиків є гармонізація, оптимізація професійного «Я» психолога, його взаємодії з клієнтом. Участь у балінтовській групі або використання методів її роботи в груповому семінарі допоможе майбутнім фахівцям у галузі надання психологічної допомоги з'ясувати власні почуття до клієнта і психокорекційної ситуації загалом, труднощі професійної поведінки та взаємодії з клієнтом.

Балінтовська група, яка організується і проводиться у формі дослідницько-тренінгового навчання, також входить до програми курсу «Психологія саморозвитку». При даній формі групової роботи студенти розповідають про труднощі професійної взаємодії, які вони відчули в емоційному чи поведінковому плані під час психокорекційної діяльності з особами різних вікових та соціальних категорій (матеріали щоденника психокорекційної практики). На основі рефлексії студента та зворотного зв'язку від членів групи керівник-викладач допомагає доповідачеві сформулювати питання для самоаналізу причин труднощів його професійної взаємодії з клієнтом, а також – спланувати самостійну роботу студента, спрямовану на його самовдосконалення, професійний та особистісний саморозвиток. Крім того, студенту можна запропонувати участь у тренінгу розвитку професійної самосвідомості [155]. А використання елементів, технік, методів цього тренінгу в роботі дослідницько-тренінгового групового семінару

буде корисним для усіх студентів, оскільки сприятиме підвищенню їх професійної готовності до проведення психокорекційної діяльності.

Таким чином, ми вважаємо, що підготовка психологів-фахівців у галузі психокорекційної діяльності повинна бути зорієнтована на формування у них професійної готовності до психокорекційного впливу та оволодіння професійно значущими якостями з урахуванням поступового ускладнення психологічної інформації, зростання можливості її творчого самоусвідомлення й подальшого використання в практичній діяльності.

Оскільки, за нашою концепцією, визначальним критерієм професіоналізму майбутнього психолога-практика є здатність до неперервного, прогресивного для особистості, усвідомленого і керованого саморозвитку [56], кульмінаційним та інтегрувальним моментом у системі професійної підготовки студентів-психологів до психокорекційної діяльності може бути розроблений нами у формі дослідницько-тренінгового навчання навчальний курс «Психологія саморозвитку».

Навчальна дисципліна «Психологія саморозвитку» викладається на завершальному етапі підготовки фахівців у галузі практичної психології (у восьмому семестрі, після вивчення студентами курсів «Основи психокорекції», «Психологічна служба в системі освіти» та проходження виробничої психокорекційної практики), має своїм завданням інтегрувати раніше набуті теоретичні і практичні знання щодо сприяння ефективному функціонуванню особистості в сучасному світі [57]. Даний курс розглядається також як важлива складова загальної психології в цілому і психології особистості зокрема. Він спрямований на розширення і поглиблення теоретичних уявлень студентів про особистість у контексті її життєвого шляху і життєвих проблем.

Курс «Психологія саморозвитку» є інноваційним щодо освітніх завдань та науково-прикладного змісту і розкриває прогресивні механізми становлення особистості як суб'єкта власної життєдіяльності і саморозвитку. Це, у свою чергу, сприяє професійному і особистісному зростанню бакалаврів-психологів як майбутніх фахівців-практиків. Предметом курсу є психологічні засади саморозвитку особистості, шляхи оптимізації становлення суб'єкта особистісного саморозвитку в «дитячо-юнацькому» (*авт.*) віці. Метою курсу є формування розгорнутого сучасного уявлення про саморозвиток особистості, його понятійні моделі, механізми, критерії і чинники, а також вироблення навичок застосування технологій організації власного саморозвитку та саморозвитку клієнтів у ситуаціях консультування та психологічної корекції.

У результаті засвоєння курсу «Психологія саморозвитку» студенти повинні знати: теоретичні основи та актуальні проблеми саморозвитку особистості; соціально-психологічні чинники та закономірності становлення суб'єкта саморозвитку в дитячо-юнацькому віці; можливі причини ускладнення, блокування саморозвитку особистості; засоби дослідження особливостей, чинників, механізмів детермінації саморозвитку особистості в процесі її життєдіяльності; умови, методи і засоби оптимізації саморозвитку особистості на її життєвому шляху. Практичним результатом засвоєння курсу є вміння використовувати психологічні моделі для розуміння і пояснення процесу саморозвитку особистості; аналізувати проблеми, які ускладнюють, блокують саморозвиток як усвідомлений і самокерований процес особистісних змін; застосовувати різні методи, засоби і форми практичної психодіагностичної та психокорекційної роботи з особами різних вікових та соціальних категорій з метою оптимізації становлення суб'єкта особистісного саморозвитку; володіти навичками самоаналізу, самоорганізації, саморегуляції власної життєдіяльності та особистісного зростання.

Структура навчальної програми курсу складається з таких блоків: теоретичного (отримання теоретичних знань); практичного (апробація отриманих знань та результатів самостійних емпіричних досліджень на практичних заняттях); самостійної роботи (самостійний пошук і аналіз інформації); індивідуальної навчально-дослідної діяльності (самостійна пошуково-дослідна практична діяльність студентів).

За нашою концепцією [56], в організації дослідницько-тренінгового навчання зазначене виокремлення блоків-форм навчальної діяльності студентів є умовним. Сутнісними параметрами, що наскрізно характеризують організацію навчального процесу в ході засвоєння курсу «Психологія саморозвитку» і синтезують різні форми навчальної діяльності, ми визначили такі. По-перше – це творче породження знань самими студентами в процесі самостійного пошуку та аналізу отриманої інформації (самоактивність, самоорганізація, саморозвиток). По-друге – особистісне включення студентів у навчальний процес (значущість, осмисленість діяльності). По-третє – зв'язок знань у несуперечну концепцію «людина як суб'єкт власної життєдіяльності і власного розвитку», крізь призму якої і відбувається опанування курсу (ціннісна орієнтація на саморозвиток та настановлення на сприймання майбутніх клієнтів як інтенціональних і відповідальних суб'єктів саморозвитку).

Таким чином, інтегрувальною особливістю всіх форм навчальної діяльності є їх проблемно-пошукова спрямованість, зорієнтованість на отримання індивідуально значущих результатів. Оскільки під час таких занять основна увага зосереджується не на інформаційному збагаченні, а на динамічному (чуттєвому, ставленнєвому) боці навчання, то і продуктом процесу стають не привнесені знання, а рефлексивні, які пройшли крізь власний досвід інтелектуальної, чуттєвої, смислотвірної роботи. Акумулюючи в собі активні методи навчання, запропонований курс дозволяє інтенсифікувати процес професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі надання психологічної допомоги, сприяє розвитку особистісних якостей, необхідних для успішної професійної діяльності.

Вище наголошувалася значущість організації активних форм роботи при лекційному викладі теоретичного матеріалу. Подальше його опрацювання в ході самостійної роботи обов'язково завершується обговоренням на практичних заняттях у діалоговій формі під час групових дискусій. Пропонуються, приміром, такі дискусії за змістом опрацьованих джерел: «Джерела і еволюція ідеї саморозвитку – західна і східна орієнтація, есенціалістичний і екзистенціалістичний підходи»; «Психологічна культура як ставлення суб'єкта до обмежень та ресурсів особистісного зростання»; «Суб'єктна активність особистості як визначальна умова ефективності корекційного процесу, необхідність і можливість переведення корекції в самокорекцію»; «Безперервний професійний і особистісний саморозвиток як умова ефективності фахової психокорекційної діяльності психолога-практика» тощо. Групова дискусія за останньою темою проводиться не тільки на основі опрацьованого теоретичного матеріалу, а й ціннісно-сміслового усвідомлення себе як фахівця в галузі психокорекційної діяльності.

Використання виведених теоретико-емпіричним шляхом [56] концептуальних моделей саморозвитку особистості як суб'єктної діяльності дозволить майбутнім фахівцям зовсім по-іншому подивитися на причини психологічних проблем особистості та можливості їх подолання. Так, студентам-психологам пропонується: 1) вивчити особливості становлення суб'єкта саморозвитку та причини його ускладнення, блокування з використанням структурно-функціональної моделі саморозвитку особистості та концептуальної моделі (понятійної схеми) психологічного простору саморозвитку особистості; 2) проаналізувати причини ускладнень у професійній діяльності в контексті концепції саморозвитку особистості з використанням моделей професійного саморозвитку особистості; 3) обрати

технології сприяння особистісному позитивному саморозвитку клієнта з використанням концептуальної моделі (понятійної схеми) психологічного простору саморозвитку особистості та ін.

Самостійно проведені студентами емпіричні дослідження також змістовно наповнюють обговорювані в теоретичному плані питання. Так, приміром, студентам пропонується емпірично дослідити соціально-психологічні чинники становлення суб'єкта особистісного саморозвитку. Для цього їм потрібно 1) вибрати серед інших інтенціональну, на їх погляд, особу, поведінка якої характеризується високим рівнем внутрішньомотивованої активності і потребою в саморозвитку; 2) скласти її психологічний портрет, виокремивши індивідуальні особливості характеру і поведінки, які зумовили вибір (показники суб'єктного саморозвитку); 3) зібрати психологічний анамнез та провести ретроспективний аналіз біографії інтенціональної особи за складеною анкетною; 4) виокремити найбільш значущі фактори, які, на думку студента-виконавця завдання, вплинули на становлення вибраного ним суб'єкта самоактивності і саморозвитку[57].

Групове обговорення виявлених соціально-психологічних чинників, які сприяли саморозвитку як суб'єктної діяльності окремої особистості, дозволяє узагальнити отримані результати індивідуальних досліджень і зробити висновки щодо закономірностей становлення суб'єкта саморозвитку. Не менш важливим завданням колективної творчої роботи є визначення можливостей урахування встановлених закономірностей у навчально-виховному процесі та в ситуації надання психологічної допомоги.

Інше індивідуальне навчально-дослідне завдання спрямоване безпосередньо на особистісне зростання майбутніх фахівців, актуалізацію їх самоідентичності й автентичності. Студентам пропонується написати невеликі нариси-самохарактеристики (психологічні есе) за важливими в життєтворчому плані темами. Наприклад: «Людина як суб'єкт власного життя і саморозвитку»; «Життєві ресурси особистості. Потенціал розвитку»; «Стиль життя як характеристика особистості»; «Психологічний простір і час особистості»; «Я хочу здійснитися» тощо. Обговорення цих та інших екзистенційно важливих питань дозволяє студентам усвідомити або замислитись про ступінь власної суб'єктності, авторство свого життя і можливість керувати ним, змінювати себе.

Крім того, в процесі дослідницько-тренінгового навчання студентам пропонуються завдання для самоаналізу особистісного саморозвитку та причин його ускладнення, блокування: психологічних проблем, емоційного стану,

переживань, потреб, бажань, очікувань. З метою розширення уявлень студентів про характер і зміст процесу особистісного саморозвитку і міри власної участі в ньому на тренінгових заняттях використовуються діагностичні засоби (проективні малюнки, асоціативні твори-самоописи, піктограми тощо), а також психотехнічні вправи («Спіральність розвитку», «Розуміння свого справжнього Я», «Робота із субособистостями», «Визначення життєвого сценарію», «Робота з бажаннями», «Уміння брати відповідальність на себе» тощо).

Важливим напрямом тренінгової роботи в рамках курсу «Психологія саморозвитку» є актуалізація використання студентами технологій організації власного саморозвитку. В ході роботи студенти пропонують різні методи, техніки самокорекції, які допомагають їм подолати негативний емоційний стан, прийняти рішення, самоналаштуватися, розв'язати міжособистісні труднощі тощо, пояснюючи механізм їх впливу на внутрішню психологічну реальність. Найбільш вдалі техніки програються в групі [57; 58].

Ще одним важливим завданням курсу «Психологія саморозвитку» є розвиток у студентів – майбутніх фахівців у галузі психокорекційної діяльності професійної самосвідомості. Цій проблемі присвячено кілька занять. Завдання дослідницько-тренінгових занять з розвитку професійної самосвідомості наступні: усвідомлення особистісних «сліпих плям», які ускладнюють професійну психокорекційну діяльність; розвиток професійно значущих якостей особистості, оволодіння засобами (методами, техніками) професійного та особистісного саморозвитку [53; 56]. Дослідження і розв'язання проблем професійного становлення майбутніх фахівців у галузі психокорекційної діяльності можна також продуктивно здійснювати за допомогою методів балінтовських груп [55].

З огляду на специфіку майбутньої професійної діяльності студентів-психологів (надання психологічної допомоги клієнтам у розв'язанні їх особистісних проблем) найважливішим завданням курсу «Психологія саморозвитку» є опанування студентами вміння застосовувати різні методи, засоби і форми практичної психокорекційної роботи з особами різних вікових та соціальних категорій для оптимізації їх саморозвитку, а потім переведення корекції в самокорекцію. Для цього студенти знайомляться з особливостями організації корекційного процесу в дитячо-юнацькому віці як цілісної системи навчання прийомам і технікам самокорекції. Спираючись на раніше отримані знання, вони наводять приклади різних методів психологічної корекції, які можна запропонувати клієнтові для організації роботи зі своїм внутрішнім світом, – самопізнання, самоконтролю, самоналаштування, самопідкріплення тощо [58]. Найбільш цікаві з них апробуються в групі на

практичному занятті. При цьому оцінюється обізнаність студента щодо психокорекційних методів і технік різних психотерапевтичних напрямів, вміння пояснити механізм дії запропонованого корекційного засобу на психологічну реальність людини, вміння застосовувати психотехніку на практиці (презентація фрагменту психокорекційного процесу).

Крім того, за матеріалами самостійної пошуково-дослідної роботи та колективного обговорення в групі студенти-психологи за участі викладача складають тематичні групи методів (технік, вправ) самокорекції – алгоритм психокорекційної дії за певним призначенням, наприклад: 1) використання різних методів самокорекції з метою формування або розвитку антиципації, планування майбутнього, роботи із цілями, мріями, бажаннями; 2) використання різних методів самокорекції з метою зниження психічного напруження, відреагування почуттів та переживань, опредметнення та дистанціювання травмувального досвіду, його опрацювання на користь особистісного зростання; 3) використання різних методів самокорекції з метою розв'язання внутрішніх конфліктів, поглиблення розуміння себе та інших людей, посилення самості (цілісності Я, самоідентичності – автономності), актуалізації автентичності та підтримки суверенності; 4) використання різних методів самокорекції з метою підвищення довіри до себе, організмічності (адекватне самосприйняття, самокритичність, самозвірення, самозвітування, самоконтроль), посилення самоповаги, впевненості в собі; 5) використання різних методів самокорекції з метою підтримки психічної рівноваги: самонастрою, самопідтримки, саморегуляції психоемоційних станів і поведінки; 6) використання різних методів самокорекції з метою напрацювання навичок адекватної поведінки в міжособистісній взаємодії з різним оточенням, у ситуаціях прийдешніх подій та в умовах різних життєвих обставин тощо.

Самостійне напрацювання індивідуально значущих знань (відповідно до власного запиту), їх практичне опанування та усвідомлення впливу на внутрішню психологічну реальність сприяють особистісному і професійному зростанню майбутнього фахівця-практика, його становленню як суб'єкта власної життєдіяльності і саморозвитку. За нашою концепцією, саме здатність бути суб'єктом саморозвитку є провідним і узагальнювальним критерієм, який визначає фахівця-професіонала.

Підсумовуючи, ще раз наголосимо, що діяльність психолога-практика з надання психологічної допомоги клієнтам ми уявляємо як фактично неперервний професійний і особистісний саморозвиток, а процес підготовки фахівця з надання психологічної допомоги – як формування суб'єкта саморозвитку.

Розділ 3.

Розвиток психологічної культури фахівців в процесі професіогенезу

3.1. Розвиток особистості в професії (за Якимом Яремою)

Зміни в освіті, що стрімко відбуваються в Україні, починаючи з імплементації Закону України «Про вищу освіту» (2014), за яким слідували Закон України «Про освіту» (2017), Концепція нової української школи, Концепція розвитку педагогічної освіти, актуалізували завдання підготовки вчителя (викладача), здатного практично впровадити їх положення. Закладена й унормована автономність школи та вчителя передбачають, насамперед, їх відповідальність за досягнутий учнем у шкільні роки освітній результат. Через це особливої ваги набуло укладання освітнього та професійного стандартів педагогічної діяльності, отже, й специфічного проекту-візії особистості педагога як конкретизації стандарту. Це ж питання може по-особливому відобразитися у критеріях профвідбору здобувачів вищої педагогічної освіти, атестації / сертифікації вчителів тощо. У зв'язку із цим проблема особистості вчителя у період зміни освітньої парадигми є важливою, а вивчення історичного досвіду науково-педагогічного осмислення цієї тематики – актуальним.

Ще одним фактором, що постає в аспекті розвитку особистості в професії є акмеологічний. Він, своєю чергою, крім класично педагогічного (сприяти виникненню таких обставин розвитку особистості, які би проектувалися на досягнення вершин саморозвитку іншими) включає також і педагога як суб'єкта, який теж рухається у напрямі соціальних та професійних здобутків.

Перша половина ХХ століття ознаменувалася не лише появою нових інтегрованих наукових галузей, зокрема й акмеології, а й розвитком інноваційних підходів у класичних науках (наприклад психології). Процес усвідомлювання місця й ролі педагогів у формуванні перспектив розвитку суспільства активізуються у періоди значних, парадигмальних, змін, один із яких настав зараз. У період зародження акмеології однією із провідних суспільних тенденцій, що виникла у зв'язку зі становленням модерних держав-націй, було налагодження справи навчання і виховання молоді, тому й особистість вчителя актуалізувалася у науковому дискурсі того періоду. Яким Якимович Ярема, розуміючи важливість цієї проблеми, будучи активним

учасником загальноєвропейського обговорення цієї проблеми, психологом, педагогом, теж долучився до її наукового аналізу.

Акмеологічна тематика, виникнувши із необхідності окреслити наукову царину дослідження особливостей розвитку особистості саме в дорослому віці, в СРСР розвивалася специфічно (обережно), хоча й постала на тих теренах. Як інтегрована наука на межі природних, суспільних та гуманітарних знань акмеологія (в особі її творців-представників) змушена була реагувати на чинні суспільні обставини тоталітарної держави. Серед її провідних представників періоду 20–30 рр. ХХ ст. в СРСР слід назвати М.О. Рибнікова, Б.Г. Ананьєва, В.М. Бехтерева, О.О. Бодальова.

Український період активного розвитку наукових досліджень з акмеології пов'язаний із діяльністю низки вчених (О.А. Дубасенюк, В.О. Огнев'юка, Л.С. Рибалко, П.Ю. Сауха, О.М. Семенов, С.О. Сисоевої та ін.), інституціоналізований як Всеукраїнська громадська організація «Українська академія акмеології». Крім того, здобутки акмеології, її підходи активно застосовуються при здійсненні педагогічних досліджень різної тематичної спрямованості.

Проблематика дослідження особистості педагога, попри достатньо прискіпливу увагу дослідників й далі на часі, оскільки постать вчителя завжди існує в реальних часо-просторових обставинах, тому й змінюється разом із ними. Науково-практичний інтерес до професійно-педагогічного типу особистості виявляли і класики педагогіки, і філософи, і психологи, і діячі культури. Відомими науковими розвідками з професійного становлення та розвитку педагога є праці К.Д. Ушинського, зокрема його ідеї щодо профвідбору. На думку вченого, приймати до вчительської семінарії слід було тих, «у кому можна передбачити хороших учителів» [20, с. 190]. Не менш відомими в українській науці є праці В.О. Сухомлинського «Сто порад учителеві», І.А. Зязюна «Педагогічна майстерність», С.О. Сисоевої «Основи педагогічної творчості». Професійну підготовку фахівців у контексті особистісного спрямування аналізували такі дослідники, як Г.О. Балл, І.Д. Бех, О.М. Пехота, В.В. Рибалка, Т.І. Сущенко. Проблема професійно-педагогічної освіти присвячені праці О.Є. Антонової, О.А. Дубасенюк, О.О. Будник, Г.П. Васяновича, В.Г. Кременя, Н.І. Мачинської, О.П. Мещанінова, О.Є. Смолінської. Питанням психології педагогічного професіоналізму приділяли значну увагу С.І. Білозерська, Н.В. Гузій, І.Є. Каньковський. Надбання історії педагогіки в українському науковому просторі досліджуються

достатньо активно, проте до вивчення й аналізу доробку Я.Я. Яреми, хоч і долучилися Н.П. Гапон [24], Д.Д. Герцюк і С.Я. Ярема [151], О.Є. Смолінська [116] та інші, проте детального відображення цілісна концепція педагогічного професіоналізму в особистісному вимірі, створена Якимом Якимовичем, так і не знайшла.

Таким чином, навіть побіжного погляду вистачає, щоби помітити часову диспропорцію інтенсивності українських досліджень особливостей розвитку (зокрема професійного) особистості. Причини цього перебувають у політичній площині, через які українська акмеологічна наука для формування власного базису потребує аналізу не вивчених ще належно надбань. Вченим, який створив власну акмеологічну (без вживання терміна) концепцію, був Яким Якимович Ярема (1884–1964).

Метою цієї публікації є проаналізувати систему поглядів Я.Я. Яреми на професійний розвиток особистості, сформулювати застосовувані ним концептуальні акмеологічні підходи. Завданнями, які слід вирішити задля досягнення мети, є: 1) конкретизувати акмеологічну спадщину Якіма Яреми; 2) визначити концептуальні ідеї Я. Яреми акмеологічної спрямованості; 3) охарактеризувати позицію вченого щодо розвитку особистості вчителя [39].

Аналіз різноманітних наукових джерел (літературних та архівних) засвідчив, що Якимом Яремою була написана низка праць, у яких йдеться про розвиток особистості, зокрема професійний. Серед них прямо пов'язані з його акмеологічною концепцією: «Психографія в школі» (1925), «Психологія і професійний добір» (1920-і), «Психологічна характеристика професії бібліотекаря» (1929), «Психологія учительського звання – типологія» (1935) (праці названо в хронологічному порядку їх написання – *авт.*).

Перш ніж переходити до розв'язання поставлених завдань, окреслимо предметно-дисциплінарне поле згідно з Якимом Яремою. Отже, «психічна індивідуальність є суцільна, своєрідна структура різних взаємозв'язаних функцій та властивостей, яку не слід розуміти як просту сукупність окремих ознак, отриманих в результаті її аналізу. Знання окремих ознак навіть у їх повноті не дає ще знання самої суті індивідуальності як суцільного взаємозв'язку та взаємочинності (взаємодії – *авт.*) складових елементів. Це зауваження не може стосуватися аналізу професії ані аналітичної психології як науки. Вона має однакову цінність із синтетичною психологією, що бурхливо розвивається» [151, с. 226–227].

Першою з праць, які стосуються ідей Якіма Яреми щодо розвитку

особистості, є «Психографія в школі» [151]. Автор розпочав її зі співставлення завдань, що стоять перед школою та її спроможності виконати їх. Отже, безпосереднім завданням модерної школи (Я.Я. Ярема наголошує, що йдеться саме про школу нового типу, двічі повторивши слово «модерна» у першому ж реченні) є «не тільки дати молодій людині тривку й вартісну (цінну, а не дорогу – *авт.*) освіту, але й виховати її на *працерадісного та працездатного, продуктивного члена свого суспільства*» [151, с. 118]. Виділені нами слова формують першу із концептуальних акмеологічних засад авторства Якіма Яреми: ключовою передумовою для успішного професійного розвитку особистості є активний «шкільно-освітній шлях», організований на засадах гуманістичної психології. Далі Яким Якимович конкретизує, що тільки школа, тримаючи в полі зору своїх учнів 7–8 років (а не 1–2 години як «психотехнічні інститути, бюро професійної поради», протягом яких можна пізнати тільки склад і стан здібностей, функцій) за умови систематичного, планового спостереження може надати реальну допомогу при виборі тієї професії, в якій особистість, «обравши відповідний напрямок активності, може розвинути їх (природжені задатки – *авт.*) до максимуму працездатності й продуктивності» [151, с. 118].

Віддалені соціальні наслідки нездатності школи до пізнання індивідуальності учня призводять до того, що «сліпе розміщення людей у суспільному житті, де цим процесом керує химерність випадкових обставин і чинників, а не тверді економічні вимоги суспільного розуму, наносить велику шкоду й утрату суспільству» [151, с. 119]. Особливо важливо мати здібних і творчих людей на чільних становищах, зазначає Я.Я. Ярема, для «переможених та поневолених народів» [151, с. 120]. Процес диференціації людей за школами і професіями є дуже складним, поліфакторним, тому вимагає залучення надбань професійної, диференціальної, індивідуальної психології, відповідних психотехнік, що, водночас, підносить планку вимог до науково-психологічної підготовки учителів, які б мали ними (надбаннями психології, психотехніками – *авт.*) користуватися.

Психографічна схема Якіма Яреми містить шкали: талановитість – духовна упослідженість (розумові здібності); пильність – лінивість (вольові здібності); замилювання – відраза (пізнавальний інтерес); хатні умови; стан змислів (сенсорні здібності); тип уявлення (сенсорний, словесний, предметний типи сприйняття); увага; пам'ять; спостережливість; фантазія (уява); думання (мисленнєві процеси); спосіб праці, утомливість; почування (темперамент);

поведінка в громаді (характер) [151, с. 123–152]. За кожною зі шкал Я.Я. Ярема пропонує конкретні методики дослідження. Водночас Яким Якимович зазначає, що це далеко не повний перелік критеріїв організованого наукового вивчення, до них можуть бути додані й інші. Крім того, психограма, «розклавши індивідуальність на окремі ознаки й здібності, не дає образу їх спільного функціонування... Цю хибу усуне обсерватор (спостерігач – *авт.*)» [151, с. 123].

Наступною працею, що поставлена нами на друге місце, оскільки змістово безпосередньо стосується етапу здійснення професійного вибору (після здобуття загальної освіти), є «Психологія і професійний добір» [151]. Крім того, що Яким Ярема підтверджує висловлену раніше позицію щодо психотехніки, організації кваліфікованого спостереження, ролі школи, індивідуальності й свідомості професійного вибору, у цій розвідці він прямує далі, досліджуючи розвиток професійної діяльності. Зокрема стверджує, що природно він (розвиток – *авт.*) рухається у напрямі «упрощення, змеханізування», причому йдеться як про «одностайну тілесну працю», так і про «духовну» [151, с. 221]. Тут важливе місце належить і професійному добору, і науковій організації праці (за Ф. Тейлором). Зважаючи на ідею «суцільної» праці [153, с. 23], «упрощення» – це і природне відпадання непершочергових професійних функцій, і суб'єктивне полегшення, що настає внаслідок, по-перше, адаптації, по-друге – розвитку майстерності.

У зв'язку із цим наступною концептуальною засадою щодо професійного розвитку є наявність системного кваліфікованого сприяння особистості на етапі здійснення професійного вибору. Комплексність такого сприяння забезпечується гармонізацією здобутків психології професій («проводить психологічний аналіз різних професій» [151, с. 221]), психотехніки («головним завданням має наукову організацію праці... і ступінь здатності осіб до певних професій» [151, с. 221]), а також «практики професійного добору у формі організованого порадицтва» [151, с. 221], яка може функціонально поєднувати у собі й перші дві, залучає також додаткові компоненти аналізу (бажання присвятити себе певній професії, тілесні вимоги певних професій).

Я.Я. Ярема зазначає, що професійний розвиток є зовнішнім виявом «змістовної маси, яка наповняє індивідуальну форму духовної структури, знаходячися в неперервній флуктуації, є дуже чутка до зміни довкілля, змінлива в собі й повільно, але постійно впливає на релятивно тривку й менш змінливу форму структури» [151, с. 224]. Звідси випливає необхідність «пробної праці» (практики – *авт.*) та значний вплив здатності до самовиховання на професійний

розвиток особистості. Отже, наступним акмеологічним концептом Якіма Яреми є необхідність вивчення здатності до самовиховання у процесі пробної праці, тобто співставлення результатів роботи особистості не із загальними критеріями якості чи кількості, а з її власними первинними результатами.

У цій же праці Яким Якимович формулює ще один концепт професійного розвитку особистості – його обмеженість рамками «природжених диспозицій»: «Ніяка самокультура не може поставити людину вище, ніж на це дозволяє її природа» [151, с. 226]. Щоправда, дослідник диференціює загальний та спеціальний характер здібностей: «Є фахи, які без спеціального «таланту» завчити годі, і, навпаки, фахи, які може опанувати кожна нормально та всебічно розвинена людина, здатна прикласти зусилля» [151, с. 226]. До більш швидких та легких Я.Я. Ярема відносить і наукову, педагогічну діяльність, протиставляючи її мистецькій, що більш жорстко вимагає вроджених передумов.

Ще одним із аспектів особистого професійного розвитку, який виокремлює Я.Я. Ярема в аналізованій праці, є зв'язок особистого розвитку і кар'єрного. Опонуючи статті Д.І. Чижевського «Психологія бібліотекаря», Яким Якимович зазначає, що кожна із професій відкриває власні шляхи: якщо для наукової чи педагогічної кар'єри змінюється найменування посади, «звання», при цьому зміст професійної діяльності лишається тим же, то щодо бібліотекаря (сюди можна було би додати й інші професії – *авт.*) «йдеться про проходження кар'єри по щаблях: від найнижчого (пробна практика) до найвищого (виконання) керівних функцій. До виконання вищої функції переходить лише той, хто на «нижчій» праці виявив свої здібності. Таким чином, найвищі функції працівники виконували б аж на сам кінець своєї діяльності» [151, с. 227]. У зв'язку із цим постає, по-перше, питання оцінки потенціалу молодого працівника щодо здатності виконувати «вищі» функції, і можливості особистого професійного розвитку, по-друге, «як бути з людиною, що, почавши виконувати вищу функцію, виявилася до неї нездібною», через що виникає ситуація професійної дисфункції ще й не на початку кар'єри, виникає розчарування, поглиблене віковим фактором. У сучасних умовах вищої освіти ця тема теж актуальна, як і мала амплітуда кар'єрного зростання вчителя, недосконалість кар'єрних стратегій. Можливість розв'язання цієї проблеми у межах професії бібліотекаря Я.Я. Ярема вбачає лише на теренах великих бібліотек, для інших професій – установ зі складним і диференційованим апаратом, що дає можливість професійного розвитку такого типу.

Праця «Психологічна характеристика професії бібліотекаря» [153] (як і наступна із названих – «Психологія учительського звання – типологія» [154]) конкретизує акмеологічні концепти щодо названих професій. У статті, присвяченій професії бібліотекаря, Я.Я. Ярема, спираючись на зміст публікацій інших авторів «Психологія бібліотекаря» (Д.І. Чижевський) та «Психологія і бібліотечна справа» [153, с. 19] (є посилання на номер журналу, відомості про автора відсутні – *авт.*), окреслює різницю об'єктів дослідження. У першій ідеться про бібліотекаря як автономного працівника бібліотеки, людину практично орієнтовану, відкриту до зовнішнього світу, спілкування, що виключає можливість праці людини типу «вчений» (замкнена, непрактична, із надто сконцентрованою увагою). Водночас автор другої статті, зазначає Яким Ярема, диверсифікує бібліотечну працю, що, відповідно, дає нішу для успішної праці різним особистостям.

Отже, особистий професійний розвиток залежить не лише від індивідуальних рис, але й від організаційних характеристик місця праці. «Бібліотечна праця в такому розумінні – це сума різноманітних занять, що відчиняє перед нами широке поле різних можливих психологічних вимог і не може бути предметом тільки психологічного аналізу. Вона не є рівнозначна з працею бібліотекаря, в якій деякі з тих чинностей, що потрібні в широких рамках бібліотечної праці, зовсім відпадають, а деякі інші упрощуються настільки, що не вимагають уже від особи жодних спеціальних здібностей та якостей» [153, с. 22].

Я.Я. Ярема окреслює об'єкт дослідження як бібліотекаря відносно невеликої бібліотеки (т. зв. *Volksbibliotheken*, народних бібліотек – *авт.*) – «суспільно-культурної установи, що є одним із засобів освіти та виховання суспільства» [153, с. 23]. Такий тип професії вчений пов'язує із «суцільною» працею, що передбачає виконання її в цілому, у всіх аспектах, рівнях, комплексно. Подібний опис професійної діяльності застосовний і до музейних працівників, і до педагогічного складу малих шкіл. Цілком у дусі сучасних нам трансформацій у сфері освіти й культури є цитата з Д.І. Чижевського, використана Якимом Яремою: «Бібліотекар нашого часу вже не сторож книг, вже не той, хто лише зберігає книги... Бібліотекар стало знаходитися в стику з читачами. Він має не відганяти, а приваблювати їх до книги» [153, с. 25]. Водночас функцію професійної творчості для професій такого типу Я.Я. Ярема обмежує творчістю в посередництві «між готовими культурними цінностями й суспільством» [153, с. 25], окремо підкреслюючи: «Подібну роль посередництва

виконує також і вся педагогічна практична діяльність, та на свій окремий спосіб, для своїх окремих цілей, і в своїх межах» [153, с. 25]. Інакше кажучи, така праця перетворює людей, отже й «духово-моральний світ суспільства».

На відміну від творчо-мистецьких професій професійна практична культурна праця, хоч і не виключає наявності обдарованості, все ж не може бути довільно функціонально чи структурно змінена, має власну постійну «докладно означену структуру (з її змістом і цілями)» [153, с. 31], яка обумовлює тип індивідуальності професіонала, а не навпаки. Завдяки цій особливості професійний розвиток особистості може бути окреслений через регламент діяльності, тому, чим більше індивідуальний тип відповідає професійному, тим вищим може бути досягнутий рівень особистого розвитку в професії. В руслі сучасного переходу педагогічної професії до стандартів регульованих цей підхід є актуальним.

За Я.Я. Яремою, принципом побудови психологічних схем професій (професіограм) є не опис максимальної кількості рис професіонала, а лише схематичний портрет «ідеальний абстракт працівника, до якого конкретні особи можуть тільки в більшій чи меншій мірі наближатися» [153, с. 32]. Тут принципово важливим є знання поширених «збоїв» перетворювального процесу, які можна виявити, вивчивши дві категорії працівників: тих, які звільняються, і розчарованих колег середнього віку (мається на увазі стаж роботи на одному місці більше 12 років) [14, с. 345–350].

Схожий принцип застосовують транснаціональні корпорації, набираючи персонал у відділення, в першу чергу, за їх відповідністю певному «портрету працівника» для забезпечення успішної соціалізації у професійній діяльності, злиття професійного та особистого не як деформації, а як програми полегшення кар'єрного розвитку особистості (рис. 7). Це робиться для мінімізації проблем адаптації, але у професійному розвитку має виразний акмеологічний контекст, спрямований не тільки на досягнення максимальної ефективності, а й зреалізованості, відчуття радості та легкості у роботі. Для закладів вищої освіти такий підхід повинен враховувати ще й характеристики їх культурно-освітніх просторів [117].

Доповідь (саме так в описі архівної справи означений жанр аналізованого джерела [13, арк. 1]) Якіма Якимовича Яреми названа ним «Психологія учительського звання – типологія». З приводу назви можна запропонувати декілька варіантів тлумачення: по-перше, «звання» як професійна чинність (приналежність до професії), по-друге – як суспільне визнання професії,



Рис. 7. Процес соціалізації [102, с. 327].

своєрідний титул (аналог – «звання вчителя»), по-третє – як покликання до вчителювання. Аналіз цього авторського тексту (як і вивчення інших праць, зокрема «Психологія і професійний добір» [151], «Психологічна характеристика професії бібліотекаря» [153]) дає можливість із високим ступенем вірогідності припустити, що у слово «звання» вчений вкладав, радше, значення причетності до певної професії. У цьому плані варті уваги такі аргументи: міркування щодо типів педагогів слідує за аналізом професійно-психологічних характеристик професійних груп («психологічний поділ праці»), що їх виділено три:

- «Праця, яка має своїм предметом світ думок.
- Праця, якої предметом є речі (звірята).
- Праця, якої предметом є люди» [154, арк. 1–2].

Другим аргументом на користь твердження про те, що словом «звання» Яким Ярема найменував професійність, є вивчення його підходів до аналізу інших професій. Зокрема, аналізуючи професію бібліотекаря, вчений звернув увагу не стільки на технічні характеристики добору чи професійного становлення, скільки на індивідуальність. Прикметно, що Яким Якимович ілюструє свою позицію щодо бібліотекаря прикладами з історії педагогіки, зауважуючи, що якщо акцентуватися лише на психотехнічних критеріях, то Й. Песталоцці та Ф. Шопен (як музичний педагог) мали отримати заборону на педагогічну діяльність, як і Г. Кершенштайнер, перші двоє як «нервозні», третій як нездатний опанувати себе [153, с. 33].

Подальший аналіз Яреминого викладу типології теж переконує нас у тому, що словом «звання» він означив саме професійну діяльність, її стилістику. Крім того, сам автор подає аргументацію своєї наукової позиції, не погоджуючись із тезою Д.І. Чижевського, що культура суспільства, в якому «люди механічно (за допомогою психотехніки) розташовувались би по професіях..., і не залишалось би місця вільному вибору бажаної професії за

«бажанням серця», була б культурою цілковито мертвою та вела б до нечуваного рабства людини» [151, с. 219]. Науково обґрунтований професійний добір, на думку Якіма Яреми, веде «до оживлення та до визволення дійсних творчих сил у людині через спрямування її на відповідне місце в загальній продукції економічних і культурних дібр (надбань – *авт.*)» [151, с. 220]. Пов'язавши цей зміст із міркуваннями вченого про необхідність «пробної праці у формі вступної практики» [151, с. 224] та здатність до професійного самовиховання як вирішальну в діагностиці професійних здібностей («У разі браку або малої вартості тих природних передумов, само собою виключається можливість утворити у духовному світі людини сили, які не виростають із ґрунту спадковості» [151, с. 226]), можна стверджувати про прагматично-акмеологічний підхід Якіма Яреми до психології професій в цілому та педагогічної зокрема, що суттєво відрізняє його від культурологічно-аксіологічного підходу Д.І. Чижевського. Отже, в назві «Психологія учительського звання – типологія» міститься зміст педагогічного професіоналізму, реалізується акмеологічний підхід.

Укладення типології учителів здійснене Я.Я. Яремою в руслі описової (дескриптивної) психології, що розвивалася, по-перше, в руслі філософії життя, пов'язуючи воєдино світ людини зі світом культури, по-друге, використані вченим підходи також відповідають ключовим засадам львівсько-варшавської філософської школи з її логічним аналізом понять [127]. Таким чином, у психологічних підходах Якіма Якимовича до педагогічної діяльності перетнулися одразу дві лінії: «В. Дільтей – Е. Шпрангер» та «Ф. Brentano – К. Твардовський», перша – очевидна, відображена в посиланнях, друга – радше методологічна, відкривається у способі аналізу та його функціональній спрямованості. «Психологія учительського звання – типологія» ґрунтується на критичному осмисленні типологій Е. Шпрангера (*Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit*, 1922) та В.О. Дьорінга («*Untersuchungen zur Psychologie des Lehrers*, 1925; *Psychologie des Lehrers*», 1928) у викладі Я. Кухти [199]. Необхідно уточнити, що ми користувалися другим виданням книги Я. Кухти, опублікованим у 1936 році, тоді як Я.Я. Ярема, вочевидь, користувався першим, рік видання якого встановити не вдалося. При цьому послідовність характеризування типів обирає згідно зі Е. Шпрангером, оскільки критикує видання авторства Я. Кухти за його компілятивність та ймовірну неточність викладу В.О. Дьорінга.

Яким Ярема – чи не єдиний з-поміж українських вчених-дослідників початку ХХ століття застосував психотехнічні підходи щодо психології професій, обґрунтовуючи їх доцільність необхідністю розв'язання двох завдань: «найти саме ті психічні здібності, які є неминучі для повної успішності праці в даній професії..., та ...як проявляються індивідуальності в учительському званні» [154, арк А]. У зв'язку із цим аналізована доповідь «Психологія учительського звання – типологія» виразно поділяється на дві частини: психотехнічну та характерологічну (акмеологічну).

Суттєвою відмінністю сучасного наукового тексту і Яреминого є переважання дієслів над іменниками при перелічуванні груп професійних компетентностей. Вище в тексті цієї статті вже були названі типи професій, тому слід зупинитися на професійній діяльності «людина-людина» («праця, якої предметом є люди» – Я. Ярема). Отже, до таких професій дослідник відносить професії сфери послуг (обслуга, ресторатор, кельнер, продавець), професії соціально-опікунського типу (соціальний працівник, лікар, медична сестра), професії, пов'язані із переконанням, агітацією (дипломат, агітатор, організатор), професії, пов'язані зі спостереженням за поведінкою (психолог, психоаналітик, а також суддя й учитель), професії, пов'язані із вихованням та навчанням (педагог, слідчий, суддя), професії, пов'язані із управлінням людьми та їх діяльністю (керівні). У цій схемі професія вчителя була згадана Якимом Яремою двічі: як пов'язана з вивченням людей та їх поведінки і, безпосередньо, як навчально-виховна. Якщо порівняти перелічені сфери компетентностей професійних типів «людина-людина» зі сучасними вимогами до освітніх програм підготовки педагогічних працівників [49], то можемо спостерігати значне розширення (порівняно із аналізованим першоджерелом) сфери дії освітніх програм для педагогічних спеціальностей (див. таблицю 6), які, якщо послуговуватися критеріями діяльності, що їх сформулював Я.Я. Ярема, стосуються практично всіх видів праці, «предметом якої є люди».

Характерологічна (акмеологічна) частина праці «Психологія учительського звання – типологія», як було вказано вище, містить характеристики педагогічних типів, ґрунтованих на дослідженнях сучасників Я.Я. Яреми (Е. Шпрангер, В.О. Дьорінг у викладі Я. Кухти). Вони (характеристики) розгортаються у такій послідовності:

- провідна риса її опис;
- співвідношення зі світами економіки, естетики, культури;
- соціальні риси;

Порівняння «родів чинності з людьми» та вимог до освітніх програм підготовки педагогічних працівників, необхідних для впровадження Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» [154, арк. 1–2; 5, с. 16]

<i>Яким Ярема «Психологія учительського звання – типологія»</i>	<i>Концепція розвитку педагогічної освіти (проект)</i>
піклування, помагання (професії соціально-опікунського типу)	набуття необхідних компетентностей та досвіду роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного та спеціального навчання
впливати на людей, переконувати, наставляти в напрямку своїх цілей (професії, пов'язані із переконанням, агітацією, професії)	сприяння формуванню соціально зрілої особистості педагогічного працівника, прийняттю цінностей громадянського (відкритого демократичного) суспільства, поваги до держави та її правової системи, усвідомлення обов'язку захисту України, національної ідентичності та толерування полікультурності, готовності до трансляції цих якостей учням
досліджувати, пізнавати, критикувати, інтуїційний дар спостереження, дистрибуційна увага, об'єктивність (професії, пов'язані зі спостереженням за поведінкою)	набуття навичок дослідницької діяльності на майбутній посаді
виховувати, учити людей (професії, пов'язані із вихованням та навчанням)	впровадження компетентнісного, особистісно-орієнтованого підходу в педагогічній освіті, забезпечення формування універсальних компетентностей, набуття педагогічними працівниками вмінь та досвіду формування компетентностей в учнів, опанування педагогічними технологіями
керувати людьми, дивитися за ними, радити, розказувати, судити (професії, пов'язані із управлінням людьми та їх діяльністю)	формування менеджерських та управлінських навичок для ефективної діяльності в умовах реальної автономії закладів освіти

- підтипи;
- специфіка педагогічної діяльності, її пріоритети.

Для теоретичного, економічного та естетичного типів автор додатково виписує власні примітки («завваги»), які містять висловлення власної, відмінної від першоджерел (Е. Шпрангера і В.О. Дьорінга), думки Я.Я. Яреми: «1) На мій

погляд, інколи зарахування викладача до типу теоретичного є дуже ризикове, а може й хибне. Уявляю собі під цим типом людину, яка живе поза шкільними справами, лише науковими, але може й економічно трактує шкільну працю як клопоти, йдучи по течії найменшої втрати енергії (тут уже можна зміркувати, наскільки вся ця типологічна будова хитка. Цей підтип може так само добре входити і в склад владного типу, про який мова далі). 2) Не можна забувати, що в школі не тільки теоретик кладе вагу на засвоєння знання, що шкільна практика вимагає дуже серйозного трактування обов'язку навчання з боку учителя всякого типу, що з боку контрольних органів оцінюється вартість школи й далі передовсім на основі того, що знають та вміють учні, незважаючи на те, що теоретично увесь курс спрямовується на виховання. Й інакше ніколи бути не може, бо виховання в результатах своїх майже несхопне (неохопне – *авт.*)... Воно дає овочі (врожай – ред.) аж у далекому майбутньому. Під натиском обставин кожний учитель, який не хоче бути зредукованим (усунений з посади – *авт.*) і кожна прив. (приватна – *авт.*) школа, що претендує на право припоносити (вчити – *авт.*) – мусить так чи інакше не легковажити вишколу під оглядом знання» [154, арк. 14].

Коментуючи економічний тип, Яким Якимович зазначає: «З характеристикою Spranger-а для цього типу мусимо погодитися, бо він рисує нам ідеальну структуру, очищену від елементів інших структур. Однак Дорінг-ова характеристика мусить викликати сумніви. Можна сперечатись, що «егоїст» має бути виключним підтипом економічного типу. Шанування своїх сил може мати свою причину не конче в егоїзмі. Трактування шкільної праці як побічного заняття не завсіди тільки там, де домінують економічні інтереси і т.д.» [154, арк. 15].

Щодо естетичного типу Я.Я. Ярема висловлює впевненість у тому, що «учитель-артист відхиляється настільки від загального нормального типу, що не «вчувається» у світ дітей, а саме вчування є основною рисою естетичного типу. Буде це, радше не артист, а ідеаліст-утопіст, тільки що така форма не вміщується в цю схему» [154, арк. 17].

У кінцевих примітках («заввагах») Яким Ярема знову підкреслює зв'язок вчителя та часу, епохи, його діяльності. Проте, якщо на початку статті він ґрунтується на тезі Е. Шпрангера про те, що типи – це «безчасові ідеальні схеми, які не можна так просто прикладати до історично-суспільної дійсності» [154, арк. 11], хоч пізніше Я.Я. Ярема сам виключив цю полеміку із загального тексту (в рукописі ми бачимо її закресленою), наприкінці зауважує: «Треба

сказати, що ідеали змінюються з духом часу» [154, арк. 23] і переходить до пояснення того факту, що як В.О. Дьорінгові типи (найбільш ретельно виписані соціальний та естетичний – педагогіка демократії) прийшли на зміну педагогіці дисципліни, так, в цілому, змінився й образ дитини для педагогіки. Вона з об'єкта дисциплінування стала «предметом особливого пієтизму, для якого мусить себе виховник жертвувати, як рідна мати для своєї дитини» [154, арк. 23], відповідно змінився й образ педагога. Яким Ярема застерігає від крайнощів, оскільки, на його думку, така ситуація вже «ставить надприродні вимоги до особи учителя» [154, арк. 23]. Такі характеристики обидвох сторін освітнього процесу властиві сентиментально-чуттєвій настроєвій педагогіці, на зміну якій, попереджує вчений, вже назріває нова педагогіка – «динамічно-енергетична (енергетично-номокративна), педагогіка фашистська, німецька націонал-соціалістична, більшовицька, а з нею й нові вимоги до учителя» [154, арк. 23]. Ця ж теза переломності в педагогічних концептах проявилася і в психотехнічній частині доповіді там, де Яким Ярема аналізує специфічні психічні властивості педагога, наприклад, вроджений потяг до панування, здатність до сугестивного впливу. Окреслюючи позиції обох типів педагогів, дослідник підкреслює їх виразну відмінність у підходах: представники сентиментально-чуттєвої настроєвої педагогіки вважають цю здатність несприятливою для виховної діяльності, тоді як динамічно-енергетична (енергетично-номокративна) педагогіка, «навпаки, вважає осіб, що не мають нахилу розказувати і панувати та відчувати в цьому приємність, за нездатних до виховної праці» [154, арк. 4]. Я.Я. Ярема з цього приводу висловлюється так: «Гін до панування – річ неминуча, тільки його метою має бути добро людей, а не задоволення власної амбіції. Над тою точкою я навмисне зупинився у зв'язку із типологією, бо не завжди у педагогів буває справедливе до цього гону відношення» [154, арк. 5].

Згідно із поставленою метою у цій публікації була проаналізована система поглядів українського вченого філософа, психолога, педагога Я.Я. Яреми на професійний розвиток особистості, виокремлені концептуальні акмеологічні підходи. Для досягнення мети вирішено наступні завдання.

1. Конкретизована акмеологічна спадщина Якіма Яреми. Це чотири публікації 20–30-их рр. ХХ ст.: «Психографія в школі» (1925), «Психологія і професійний добір» (1920-і), «Психологічна характеристика професії бібліотекаря» (1929), «Психологія учительського звання – типологія» (1935). Вивчення їх змісту дозволяє стверджувати про тематичну єдність та

концептуальну виразність, отже, разом їх можна оцінювати як акмеологічну концепцію.

2. Визначені концептуальні ідеї акмеологічної спрямованості авторства Я.Я. Яреми. По-перше, психологічна індивідуальність – це складна структура, що визначається насамперед взаємодією структурних елементів та функціями. Її розвиток, після завершення фаз психічного дорослішання, відбувається саме за рахунок функціональності, одним із виявів якої є професійна діяльність, а критерієм – її успішність. По-друге, ключовою передумовою для успішного професійного розвитку особистості є активний «шкільно-освітній шлях», організований на засадах гуманістичної психології. По-третє, процес диференціації людей за школами і професіями вимагає залучення надбань професійної, диференціальної, індивідуальної психології, відповідних психотехнік, що, водночас, підносить планку вимог до науково-психологічної підготовки педагогів-дослідників. По-четверте, вивчення здатності до самовиховання у процесі пробної праці відбувається як співставлення результатів роботи особистості не із загальними критеріями якості чи кількості, а з її власними первинними результатами. По-п'яте, професійний розвиток особистості обмежений рамками «природжених диспозицій», способами здійснення професійної діяльності, особливостями професій та професійних кар'єр, ідеалістично-абстрактним уявленням про професійний тип особистості. По-шосте, особистий професійний розвиток залежить не лише від індивідуальних рис, а й від типу установи, характеристик конкретного місця праці. По-сьоме, професійна практична культурна праця (професії: вчитель, бібліотекар, музейник тощо) здійснюється як особливе посередництво між готовими культурними цінностями та суспільством. Ці професійні типи можуть бути пов'язані із «суцільною» працею, що передбачає виконання її в цілому, без функціональної диверсифікації. По-восьме, при прогнозуванні траєкторії професійного розвитку особистості слід враховувати для мистецьких професій природжені характеристики, для практичної культурної праці – структуру психологічної індивідуальності, зокрема – способи взаємодії її структурних елементів (як вроджених, так і набутих).

3. Охарактеризована позиція вченого щодо розвитку особистості вчителя. Для цього досліджені підходи, використані Якимом Яремою в укладанні типології учителя та загальної характеристики професійної особистості педагога. Ними є: прагматично-акмеологічний підхід Якіма Яреми до психології професій; загальнонаукові методологічні підходи, відповідні

інтегрованим ключовим засадам філософії життя та львівсько-варшавської філософської школи з її логічним аналізом понять; психотехнічний та акмеологічний підходи до педагогічного професіоналізму. Поданий схематичний виклад структури розробки професійних якостей педагога, які водночас мають яскраво виражену орієнтацію на особистість (місцями – на індивідуальність) вчителя. Ключовим положенням, сформульованим Якимом Яремою, вважаємо його застороги з приводу спроб створення і характеризування будь-яких професійних педагогічних типів поза аналізом загального тла епохи і суспільства. Крім того, вчений наголошує на нерозривності образу дитини, типу педагога і типу педагогіки.

Отже, розвиток особистості в професії, згідно з Я.Я. Яремою, забезпечується якістю професійно-психологічного добору на основі виявлення і співставлення (аналітичний метод) структурованих функціональних схем професії, професійної діяльності, організації (установи, закладу, фірми тощо) та особистості. Чим більш виразним є співпадіння цих структур при їх «накладанні» (синтетичний метод), тим вищого рівня професійного розвитку та відчуття суб'єктивного задоволення (працерадісності) може досягти особистість у професії.

Перспектива подальших досліджень полягає в пошуку, вивченні й аналізі доробку українського вченого-педагога, психолога, філософа, філолога, чия ім'я, з низки незалежних від цінності його спадку причин, не стало в один ряд зі значними постатями в історії української гуманітаристики.

3.2. Integrative approach to teachers' self-efficacy in relation to job satisfaction

The link between poor psychological health and stress in the working population is well documented. Despite several decades of research into its causes, consequences and possible interventions, psychological stress remains a pervasive health and social problem amongst teachers. Worldwide, it is well accepted that teaching is a stressful profession. If not mitigated or treated, chronic work stress may result in burnout. Job dissatisfaction and teacher absenteeism are also commonly cited as negative social outcomes of stress. Recent research in fields as diverse as educational philosophy and psychology, as well as in the neurobiological sciences, has underlined the need to reassess many of the assumptions that underpin the role of the school, the teacher and education in general.

The role of self-efficacy in teaching and learning continues to interest researchers and practitioners alike. Although many teachers attend professional development programmes throughout their careers, interest in researching the effectiveness of in-service teacher training has increased only over the past few years.

Self-efficacy is grounded in the theoretical framework of social cognitive theory emphasizing the involvement and exercise of human agency e that people can exercise some influence over what they do. A. Bandura [159] maintains that in this conception, people are self-organizing, proactive, self-regulating, and self-reflecting. From this perspective, self-efficacy affects one's goals and behaviours and is influenced by one's actions and conditions in the environment. Efficacy beliefs determine how environmental opportunities and impediments are perceived and affect choice of activities, how much effort is expended on an activity, and how long people will persevere when confronting obstacles.

According to social cognitive theory, teachers who do not expect to be successful with certain students are likely put forth less effort in preparation and delivery of instruction, and to give up easily at the first sign of difficulty, even if they actually know of strategies that could assist these students if applied. Self-efficacy beliefs can therefore become self-fulfilling prophecies, validating beliefs either of capability or of incapacity. A. Bandura proposed that self-efficacy beliefs are context-specific rather than a generalized expectancy.

The conceptualization of teacher efficacy is based on the breadth of the teacher's role. In most studies, this involves only the classroom in which the teacher engages in education and teaching. In some conceptualizations teacher efficacy includes classroom management and student engagement aspects. Thus, the conceptualization of teacher efficacy in the literature has focused on the teacher's perception of his or her own competence and on the ability of teaching as a professional discipline to shape students' knowledge, values and behavior.

Teacher self-efficacy: personal and collective. There is a wealth of research into aspects of teachers' belief in their individual efficacy. Some of this deals with methodological and conceptual matters (for example, M. Tschannen-Moran, A. W. Hoy [225]). Other researchers have investigated the relationship between individual teachers' beliefs and the impact these may have on classroom practice and, ultimately, children's achievement. However, while teachers' ability to manage pupils and the classroom environment is clearly a pre-requisite for the creation of a good learning environment, there is little empirical evidence about the impact of teachers' efficacy beliefs on their management of children's behaviour.

The determinants of self-efficacy beliefs consist of four sources of information, listed below in descending order (R. W. Lent, J. E. Maddux): (1) enactive mastery experiences, (2) vicarious experiences, (3) verbal persuasion, and (4) physiological and affective states [204].

Based on social cognitive theory teacher self-efficacy may be conceptualized as individual teachers' beliefs in their own ability to plan, organize, and carry out activities that are required to attain given educational goals. Based on Bandura's definition of self-efficacy several instruments have been developed to measure (personal) teacher self-efficacy. Most of these instruments either do not measure teacher self-efficacy as a multidimensional construct, do not reflect the variety of tasks and demands that are put upon a teacher, or do not follow Bandura's recommendation for item construction (E.M. Skaalvik, S. Skaalvik). Despite differences in item construction teacher self-efficacy has been shown to predict teachers goals and aspirations, teachers' attitudes towards innovation and change, teachers' tendency to refer difficult students to special education, teachers' use of teaching strategies, and the likelihood that teachers stay in the teaching profession [222].

In addition to personal efficacy expectations the individual teacher may also have beliefs both about the ability of the team and of the faculty of teachers at the school to execute courses of action required to produce given attainments. Such beliefs represent perceived collective teacher efficacy (R.D. Goddard, W. K. Hoy, A. W. Hoy) [181]. Unfortunately, few studies are done exploring relations between perceived collective efficacy and individual teacher self-efficacy. The few available studies suggest moderate positive relations both between perceived collective efficacy and individual teacher self-efficacy. On theoretical ground one may argue that it is reasonable to predict that perceived collective efficacy affects individual teacher self-efficacy. Schools characterized by high collective teacher efficacy set challenging goals and are persistent in their effort to meet these goals. R.D. Goddard, W. K. Hoy, A. W. Hoy argue that these high expectations create a normative press that encourage all teachers to do what it takes to excel and discourage them from giving up when faced with difficult situations [181]. E. M. Skaalvik, S. Skaalvik proposed that such a cultural context promotes students' achievements which again enhance individual teachers' sense of self-efficacy [222]. We therefore expect that individual teacher self-efficacy and collective teacher efficacy are positively related. However, it is not obvious that being part of a strong team always increases self-efficacy for all team members. Based on social comparison theory one may expect that a teacher who

perceive his or her teaching ability to be lower than the ability of other teachers at school may lose confidence regarding his or her own teaching ability. Hence, we conceptualize individual teacher self-efficacy and collective teacher efficacy as different but correlated constructs.

Although modern definitions of efficacy vary, most can be traced to the early psychological research of F. Heider (1958). A. E. Woolfolk, W. K. Hoy [233] note that the earliest citation to «teacher efficacy» in the Educational Resources Information Center (ERIC) system is a study by V. Barfield, M. Burlingame, in which efficacy was defined as a personality trait that enables one to deal effectively with the world [160].

Since the seminal contributions promoted by the RAND Corporation a number of studies have pointed to the influence of teacher's self-efficacy beliefs on children's cognitive achievements and success at school. Teacher's self-efficacy beliefs may influence a student's achievement in several ways. Teachers with high self-efficacy beliefs are more likely than teachers with a low sense of self-efficacy to implement didactic innovations in the classroom and to use classroom management approaches and adequate teaching methods that encourage students' autonomy and reduce custodial control, to take responsibility for students with special learning needs, to manage classroom problems, and to keep students on task.

Furthermore, teacher's perceived self-efficacy has been found to be associated with enhanced student's motivation, increased self-esteem, strong self-direction, ease in managing school transitions, and more positive attitudes toward school.

During the period from roughly the beginning the 20th century to the 1930s there was an increase in interest in teacher effectiveness. There was the development of numerous approaches to the appraisal of teaching and the creation of many types of evaluation instruments.

Studies that identified traits of effective teachers as determined by experts, including administrators and professors, began in 1915 with a study by B. M. A. Anderson (1917). An approach to the study of teacher effectiveness that was similar in many ways to teacher trait studies was what D. E. Beecher (1949) called the negative approach. These studies sought to determine the reason why teachers failed and produced lists of perceived teacher weaknesses.

In the early part of the 20th century rating scales became popular. The first rating scale appeared around 1915 (J. B. Elliott, 1915), and by 1930 several hundred such devices were available (D. M. Medley, 1972; J. E. Morsh & E. W. Wilder, 1954). The earliest ratings of teachers were done mainly by administrators; however,

pupil ratings and teacher self-ratings were in use by the late 1930s. After the mid-1950s the emphasis returned to administrative evaluation of teachers [222].

The Ohio Teaching Record (1941) was a major step forward in the study of teacher effectiveness. This was the first instrument which encouraged a cooperative approach in which teacher and supervisor worked together to improve teaching. Another cooperative approach to teacher supervision was done by T.L. Good, C. Mulryan (1945) for the American Council of Education. B. Baxter (1941) focused on pupil-teacher interaction as a basis for estimating teacher effectiveness. This was an area which had been neglected in past studies.

By the mid-1950s there was a growing amount of teacher effectiveness literature. This research, however, was generally poorly regarded. D.M. Medley and H.E. Mitzel (1963) argued that much work on teacher effectiveness should be disregarded because it lacked objective measures. They stated that teacher ratings had produced little certified knowledge about what should be rated and how rating could best be accomplished.

Early measures of teacher efficacy tended to be rather crude and simplistic. In the Rand study, for example, efficacy scores were based on teachers' responses to only two items. Some of the earliest efficacy scales used items much like those developed by J. B. Rotter (1966) to assess locus-of-control (H. B. Murray, B. K. Staebler, 1974). Others were based on items similar to those employed in measures of students' ability to control in learning situations (G. Duby, 1979). In recent years, however, several highly reliable efficacy scales have been developed based on specific theoretical models (J. S. Rose, F. J. Medway, 1981). P. T. Ashton and R. Webb were among the first researchers to develop a multidimensional model of teacher efficacy, based primarily on Bandura's cognitive social learning theory [233]. According to Bandura, motivation is affected by both outcome expectations and efficacy, expectations. Outcome expectations are the judgments an individual makes about the likely consequences of specific behaviors in a particular situation or context. Efficacy expectations, on the other hand, are an individual's beliefs about his or her own capability to achieve a certain level performance in that situation or context.

Extending Bandura's reasoning to teachers, P. T. Ashton and R. Webb suggested that a teacher's outcome expectations about the consequences of teaching in general are reflected in a dimension they labeled teaching efficacy. Some teachers may believe, for example, that teaching is a potentially powerful factor in student learning, but that they lack the personal ability to affect their own students. At the

same time, others may believe that teaching in general has little influence on students, but that they are exceptions to this rule.

Building on the work of P.T. Ashton & R. Webb (1982), S. Gibson, M. H. Dembo (1984) developed a questionnaire to measure these two dimensions of teacher efficacy. Their «*Teacher Efficacy Scale*» asks respondents to rate 30 statements on a 6-point Likert scale from «strongly agree» to «strongly disagree». The first factor S. Gibson, M. H. Dembo believed to represent personal efficacy, corresponding to Bandura's efficacy expectations. The nine items that loaded most heavily on this factor were considered to reflect teacher's sense of personal responsibility for student learning and/or behavior. The second factor was believed to represent teaching efficacy. Seven items loaded most heavily on this factor and were seen as representing teacher's beliefs about the general relationship between teaching and learning, similar to Bandura's outcome expectancy dimension [180].

In the midst of the confusion about how to best measure teacher efficacy, Bandura offered his own Teacher Self-Efficacy Scale. A. Bandura pointed out that teachers' sense of efficacy is not necessarily uniform across the many different types of tasks teachers are asked to perform, nor across different subject matter. In response, he constructed a 30-item instrument. This measure attempts to provide a multi-faceted picture of teachers' efficacy beliefs without becoming too narrow or specific. Very little research is available, however, using Bandura's scale [159].

The development of teacher efficacy beliefs among prospective teachers has generated a great deal of research interest because once efficacy beliefs are established, they appear to be somewhat resistant to change. There is some evidence that course work and practica have differential impacts on personal and general teaching efficacy. General teaching efficacy appears to increase during college coursework, then decline during student teaching (M. Tschannen-Moran, A. W. Hoy) [225] suggesting that the optimism of young teachers may be somewhat tarnished when confronted with the realities and complexities of the teaching task.

Studies (J. A. Ross, A. Hogaboam-Gray, L. Hannay) have shown a link between a high level of self-efficacy on the part of a teacher and higher student achievement. Low self-efficacy has been shown to have a negative impact on performance [215].

The purpose of our investigation was to describe the integrative approach to teachers' self-efficacy in relation to job satisfaction.

Student teaching provides an opportunity to gather information about one's personal capabilities for teaching. However, when it is experienced as a sudden, total

immersion, sink-or-swim approach to teaching, it is likely detrimental to building a sense of teaching competence. Student teachers often underestimate the complexity of the teaching task and their ability to manage many agendas simultaneously. Interns may either interact too much as peers with their students and find their classes out of control or they may grow overly harsh and end up not liking their «teacher self». They become disappointed with the gap between the standards they have set for themselves and their own performance. Student teachers sometimes engage in self-protective strategies, lowering their standards in order to reduce the gap between the requirements of excellent teaching and their self-perceptions of teaching competence.

Although few studies have looked at the development of efficacy beliefs among novices, it seems that efficacy beliefs of first-year teachers are related to stress and commitment to teaching, as well as satisfaction with support and preparation. Novice teachers completing their first year of teaching who had a high sense of teacher efficacy found greater satisfaction in teaching, had a more positive reaction to teaching, and experienced less stress. Confident new teachers gave higher ratings to the adequacy of support they had received than those who ended their year with a shakier sense of their own competence and a less optimistic view of what teachers could accomplish. Efficacious beginning teachers rated the quality of their preparation higher and the difficulty of teaching lower than those who were less efficacious. And efficacious novices indicated greater optimism that they would remain in the field of teaching (M. G. VILLEME, B. W. HALL, W. W. BURLEY, L. BROCKMEIER) [227].

Self-efficacy beliefs are determined for three domains of activities or competencies required for successful adoption and implementation of the innovative practices. The first domain of self-efficacy beliefs of teachers being employed in the Study-home is working with tasks. The tasks serve for making pupils independently mould their own educational process. Whereas the traditional practices are mainly teacher-centred, i.e., teachers talk and pupils listen passively, teaching in the Study-home is mainly directed at the pupils' independent acquisition of the subject-matter guided by tasks. Co-operation among pupils and between teacher and pupils is a striking feature of these Dutch educational innovations. The teachers are supposed to frequently interchange between individual-centred and group-centred practices. Accordingly, the second domain of self-efficacy beliefs about guiding groups of pupils in a differentiating way. It could be said that teachers increasingly have become 'group managers' whose activities are characterized by associating well and efficiently with groups of pupils. However, they must at the same time promote the

individual pupil's academic achievement. Besides the competencies necessary to function well as a teacher of the Study-home as described above, teachers need specific outlooks to be able to turn to and adopt the new innovative practices. Weak self-efficacy beliefs about being a competent educator may be associated with an increased level of stress caused by changes in the work situation and the pressures of school reform. That is why the third domain of self-efficacy beliefs in this study is about coping with stress attending the implementation of innovative educational practices such as the Study-home. This self-efficacy domain is called the use of educational innovative practices.

Teacher's self-efficacy beliefs do not, of course, operate in isolation from other psychosocial determinants that affect their motivation and performance such as their professional aspirations. A strong sense of teacher's self-efficacy promotes a firm commitment to the profession and collaborative relationships with colleagues and parents. Recent findings have shown that teachers' self-efficacy beliefs have a crucial role in affecting and sustaining their commitment to school and their job satisfaction (G. V. Caprara, C. Barbaranelli, L. Borgogni, P. Steca) [169].

Teacher locus of control. Locus of control and efficacy are two closely related constructs. A. Bandura defines locus of control as an outcome expectancy, a person's estimate that a given behavior will lead to certain outcome and efficacy expectation, as the conviction that one can successfully execute the behavior required to produce the outcome [159].

Teacher efficacy and locus of control have been shown to relate significantly to educational variables such as student achievement, teacher's adoption of innovation, and teacher's classroom management strategies.

The *Teacher Locus of Control (TLC)* is a 28-item, forced-choice instrument. Teacher Locus of Control assesses a teacher's beliefs about the reasons for student successes or failures by asking them to assign responsibility for the successes or failures presented in several example situations. Basically the TLC is deciphering to what degree the teachers feel like they have control over their classroom and their students. Half of the examples depict student success, the other half student failure. For each situation, the teacher must choose between an explanation which attributes the outcome either internally or externally (usually to the students).

Internal teacher locus of control refers to the degree to which teachers attribute the cause of student behavioral outcomes (e.g., academic performance) to forces within the teachers' control (i.e., teaching skills and techniques). It will be

operationally defined by the respondent's score on the Teacher Locus of Control Scale (TLC).

External teacher locus of control refers to the degree to which teachers attribute the cause of student behavioral outcomes (e.g., academic performance) to forces beyond the teachers' control (i.e., student ability or motivation). It will be operationally defined by the respondent's score on the Teacher Locus Of Control Scale (TLC).

Teachers who are mainly concerned about controlling the educational process of a large group of pupils fear an impairment of the control they exercise over their pupils, which causes them to be reticent about differentiating their instructional methods. When being in control of the learning process, teachers are more likely to perceive their own professional worth and self-efficacy (J. W. Kushman) [200].

Teacher wellbeing. Promoting self-awareness of wellbeing in beginning teachers will contribute to their longevity and productivity. As the profession ages we are faced with the fact that many teachers are retiring, creating some shortages; increased numbers are leaving the profession prematurely; fewer applicants are entering teacher training; and some argue that the current workforce of teachers cannot relate to current students' life worlds.

Teacher wellbeing in the literature is often described in deficit terms – how stress is impacting on teacher burn-out and problems with retention. It is estimated that over 20 per cent of teachers leave education in their first three years and up to 50 per cent within five years, with Australian, American, British and many other European figures mirroring each other. Teacher stress and retention is clearly a major concern in many countries.

Teacher wellbeing is, therefore, not only critically relevant for whole school wellbeing, specifically a stable environment for students, but also for financial considerations. Training teachers who then leave because their lives are unfulfilled at best and miserable at worst is not only devastating to those individuals and damaging to students but also expensive on the public purse.

Insight in teacher wellbeing is important for several reasons. First of all, it adds to the understanding of teacher careers. Knowing factors that are of high concern to teachers is helpful in creating school contexts that foster teachers' job commitment and prevents dropout from the profession. Second, by examining what is most satisfying and rewarding for teachers, a better understanding of their attitudes toward school reforms and intervention programs can be gained. In many cases, teachers are the agents of change, and insight in teacher wellbeing might add to the dissemination

of intervention programs in schools (J. E. Lochman, K. C. Wells). Last but not least, teachers are important adults in children's scholastic lives, and there is some evidence that teacher wellbeing, at least indirectly, has significant effects on children's socioemotional adjustment and academic performance [205].

The school curriculum, despite some historical foci on health and fitness, fails to provide adequately for a holistic view of health and wellbeing and, in fact, negates the current life worlds of school age children. Despite some examples of schools embracing a notion of wellbeing, many fail to address the lifestyle needs of young people. Exacerbating this problem is the capacity for teachers to address the needs of young people in changing times and to prepare them adequately for the uncertainties of the future. These factors, which can be more pronounced for beginning teachers, influence teacher wellbeing and ultimately the wellbeing of students. In order for teachers and educational leaders to have a positive impact on the wellbeing of students' lives, to model good practice in wellbeing, and to assist young people to prepare for the future as they transition through schooling, they must be well themselves.

Research on teacher wellbeing has focused largely on stress and burnout. Organizational and social pressures such as administration workload, classroom management issues, and lack of supervisor and team support have been extensively studied (C. M. Kokkinos). To date, however, the interpersonal relationships between teachers and students have been largely ignored as a factor of significance to teacher wellbeing. Teaching has been ranked as one of the highest in stress-related outcomes from a database of 26 occupations, and the emotional involvement of teachers with their students is considered the primary explanation for such findings. It seems obvious that the formation of personal, supportive teacher–student relationships inherently demands emotional involvement from teachers. Teacher–student relationships characterized by conflict and mistrust have deleterious effects on children's learning [196].

Teacher job satisfaction. Teacher quality has also recently been placed at the forefront of educational initiatives concerning student outcomes, teacher accountability and ongoing professional learning in many countries. To improve teacher quality, governments have mandated reforms in teacher education and trialled alternative approaches to teacher training. Standards for teaching have been developed and teacher education providers have been required to meet particular accreditation requirements.

The onerous nature of the profession of a teacher is particularly shown in the oppressive quantities of stress they experience in their job. Job satisfaction may be defined as positive or negative evaluative judgments people make about their job. Hence, we conceptualize job satisfaction as an affective reaction to one's work. Nevertheless, there is no generally agreed upon definition of teacher job satisfaction. It is an ambiguous term and has been studied both as an overall construct and as teachers' satisfaction with different circumstances. A problem with measuring teachers' satisfaction with different circumstances and letting those measures indicate overall job satisfaction, is that different circumstances may be important to different teachers. Therefore, the problem with such measures is that they overlook the fact that the impact of different circumstances on overall job satisfaction is dependent on how important each of the circumstances is to the individual teacher. We therefore maintain that satisfaction with concrete circumstances should not be used as a measure of teachers' overall job satisfaction.

Control-value theory or transactional stress theory posits that, in terms of the perception of manageability of a situation, the self-efficacy beliefs of teachers play an important role (E. M. Skaalvik, S. Skaalvik). Self-efficacy beliefs refer to individuals' beliefs about their capabilities to successfully carry out a particular course of action. Previous studies have shown that teachers' self-efficacy is related to affective variables, for example, teachers' emotional exhaustion (or job satisfaction [222]).

The changing nature of teachers' work and how it is regulated and managed within the twenty-first century plays a significant role in job satisfaction. For example, there is an incongruity between demands placed upon teachers and the ability to resource such demands. These include emotional demands (such as student discipline, counseling / social work), social support, performance management, mentoring and organizational leadership. Additionally, the cognitive and emotional effort required for the physical, psychological, social and organizational aspects of teaching may impact on performance especially if these demands are required at a sustained level.

Several studies (W. B. Schaufeli, M. Salanova) indicate that job satisfaction is one of the most important factors influencing teachers' relations to students, teachers' enthusiasm as well as teacher retention. Moreover, as shown above, studies in different cultures show that measures of teacher burnout predict teachers' motivation and job satisfaction [220].

Job engagement is assumed to be the positive antipode of burnout. Or, as C. Maslach, W. B. Schaufeli, M. P. Leiter put it: Energy, involvement, and efficacy

these are the direct opposites of the three dimensions of burnout. In their view, burnout is an erosion of engagement, whereby Energy turns into exhaustion, involvement turns into cynicism, and efficacy turns into ineffectiveness. According to C. Maslach, W. B. Schaufeli, M. P. Leiter [208], job engagement is assessed by the opposite pattern of scores on the three MBI dimensions: that is, low scores on exhaustion and cynicism, and high scores on efficacy, are indicative of job engagement. Hence, C. Maslach, W. B. Schaufeli, M. P. Leiter consider burnout and engagement to be the opposite poles of a continuum that is entirely covered by the MBI [208]. However, this way of using the MBI as a bipolar instrument that assesses burnout as well as engagement is rather questionable in view of the debate on the polarity of positive and negative affect. For instance, based on secondary analyses of a set of earlier studies, J. A. Russell, J. M. Carroll showed convincingly that positive and negative affect are independent states, rather than two opposite poles of the same bipolar dimension. In a similar vein, it could be argued that instead of being two opposite poles burnout and engagement are independent, yet negatively correlated states of mind [216].

Job resources refer to those physical, psychological, social, or organizational aspects of the job that either/or (1) reduce job demands and the associated physiological and psychological costs; (2) are functional in achieving work goals; (3) stimulate personal growth, learning and development. Hence, resources are not only necessary to deal with job demands and to ‘get things done,’ but they also are important in their own right. In the present study, we included job resources at the task-level (performance feedback), the interpersonal-level (support from colleagues), and the organizational level (supervisory coaching). In their so-called structural model C. Maslach, W. B. Schaufeli, M. P. Leiter hypothesize that the presence of specific demands (i.e. work overload and personal conflicts) and the absence of specific resources (i.e. control coping, social support, autonomy, and decision involvement) predicts burnout, which in its turn is expected to lead to various negative outcomes such as physical illness, turnover, absenteeism, and diminished organizational commitment [208].

Over the last five years or so there has been mounting concern over teacher workload and the associated problems of health, wellbeing, recruitment and retention. Teachers need time to reflect on their work, plan lessons, develop skills and knowledge, and interact with colleagues. The government is committed to achieving significant reductions in teacher workload and yet at the same time to raising standards and achieving improvements in the quality of teaching and learning. Nearly

two-thirds (63 per cent) of evening and weekend work by full-time primary classroom teachers is spent on lesson preparation, marking etc., with over half of this time spent on planning lessons and most of the rest on marking. For secondary teachers, the equivalent figure is 70%, with the vast majority of this time split equally between planning and marking.

Schools are not identical functional institutions that deliver a package of knowledge and skills to a homogenous group of students. They are diverse communities with a wide range of physical capital (buildings, books and other resources), human capital (knowledge and skills) and social capital (relationships and connections between people). There is now a strong body of evidence to support the notion that social capital – defined here as expectations and interactions that promote trust, respect, value, and collaboration – impacts significantly on the quality of the learning environment and specifically the wellbeing of both students and staff.

Teacher burnout. Traditionally, burnout is considered as a reaction to chronic occupational stress characterized by emotional exhaustion (the draining of emotional resources), depersonalization (a negative, callous attitude towards patients, clients, students, or customers), and lack of personal accomplishment (the tendency to feel incompetent and to assess one's work with other people negatively). Burnout is a metaphor that is commonly used to describe a state of mental weariness. Originally, burnout was considered to occur exclusively in the human services among those who do 'people work' of some kind [208].

Teachers experience a range of emotions during their work, which are triggered by multiple factors and their interplay. Teacher emotions typically unfold in interaction with their environment. Teachers interact with different people in their work (e.g. colleagues, parents), but interactions with their students seem to be the most powerful in terms of evoking positive or negative emotions, as (mostly qualitative) empirical studies have shown. Conversely, in terms of negative emotions, a recent study showed that negative emotions of teachers (e.g. anger and frustration) were frequently related to students' misbehaviour or lack of classroom discipline, which increased the risk for burnout over time. Classroom discipline problems have also been found to be one of the main predictors of teacher stress and also impede on teacher enthusiasm. Found a positive correlation between discipline in the classroom and teacher enjoyment, whilst the correlation was negative for anger.

The different predictive power of self-efficacy beliefs on teacher emotions might also be traced back to differences in the impact of classroom context on distinct teacher emotions. Joy might be triggered directly either by the activity of

teaching («teaching is fun») or by the teaching content («biology is exciting»), as found in research on teacher enthusiasm. In contrast, anger appears more dependent on the classroom context and teacher-student interactions. This is consistent with the research using diaries, which showed that the experience of anger varied more between classrooms than joy.

Thus, anger might be a context-dependent emotion to a stronger degree (e.g. through different levels of student misbehaviour in different classrooms) than joy, which might be more bound to content and teacher characteristics, such as teaching enthusiasm or self-efficacy in teaching. These findings highlight the crucial role of the context in teacher emotion, a finding that parallels research on the domain specificity students' learning emotions. In the present study, this was addressed by investigating class-specific emotional experiences, rather than general emotions in teaching.

Burnout is conceptualized as resulting from long term occupational stress, particularly among human service workers, including teachers (H. K. Jennett, S. L. Harris, G. B. Mesibov) [192]. Although the reasons may differ, all teachers may experience stress in their work. Most teachers cope successfully with such stress. However, burnout may be the endpoint of coping unsuccessfully with chronic stress. Burnout is often described as a syndrome of emotional exhaustion, depersonalization, and reduced personal accomplishment. C. Maslach, W. B. Schaufeli, M. P. Leiter identify emotional exhaustion as the key aspect of burnout [208] whereas A. Brouwers, W. Tomic include physical exhaustion characterized by low energy and chronic fatigue [165]. In teacher burnout depersonalization refers to negative, cynical attitudes and feelings about ones students or colleagues. Reduced personal accomplishment refers to a tendency that teachers evaluate themselves negatively as well as a general feeling that they are no longer doing a meaningful and important job. Research indicates that the three dimensions of burnout cannot be added up to a single measure regard emotional exhaustion and depersonalization as the central elements of burnout. According to W. B. Schaufeli, M. Salanova the central elements of burnout are emotional exhaustion and depersonalization [220].

The manifestation of burnout is a function of stressors engendered at both the environmental–organizational and personal levels. Among the explanatory models developed to understand the manifestation of burnout is the transactional model that posits that burnout can be explained as the result of an interaction between triggering environmental variables and intra-personal traits (e.g. personality characteristics),

which may facilitate or inhibit the manifestation of burnout (A. Shirom, A. Mayer) [221]. However, although it seems that burnout occurs as a result of a complex interaction between individual characteristics and issues in the work environment, research has not systematically considered the role of person variables in this direction, especially in studying the manifestation of burnout in teachers' samples. Many contextual factors have been identified in the literature to relate to teachers' occupational stress, such as interpersonal demands, lack of professional recognition, discipline problems in the classroom, the diversity of tasks required, bureaucracy, lack of support, workload, time pressure, the amount of paperwork required and lack of resources provided (R. J. Burke, E. R. Greenglass, R. Schwarzer) [168]. C. Kyriacou found that teachers' stress was also a result of lack of social recognition, large class size, isolation, fear of violence, lack of classroom control, role ambiguity and limited professional opportunities [201].

Studies in different cultures show that measures of teacher burnout predict both subjective and objective health as well as teachers' motivation and job satisfaction. For instance, J. J. Hakanen, A. B. Bakker, W. B. Schaufeli showed that both emotional exhaustion and depersonalization correlated negatively with self-rated health as well as work ability among teachers [185]. Available research also shows a negative relation between burnout and motivation (W. B. Schaufeli, M. Salanova) [220].

Moreover, research has shown that many teachers suffer from mental health problems and emotional exhaustion. It seems clear that the levels of stress and burnout experienced by teachers are related to these health and psychological problems. Therefore, a negative association between burnout and wellbeing measures is expected, and some empirical findings support this expectation. For example, burnout was found to be negatively associated to life satisfaction. A greater level of understanding about teacher burnout can consequently inform efforts to enhance positive outcomes on the health and wellbeing of school teachers.

Teacher burnout has been shown to be moderately related to teacher self-efficacy. However, using structural equation modelling E. M. Skaalvik, S. Skaalvik found a strong relation between teacher self-efficacy and teacher burnout [222].

The role of lack of efficacy in the burnout syndrome is rather peculiar, both from a conceptual and empirical point of view. Empirical results confirm the exceptional role of lacking efficacy compared with the other two burnout dimensions, and three types of findings illustrate this. First, lack of efficacy correlates relatively

low with exhaustion and cynicism (i.e., depersonalization) compared with the inter-correlations between the other two burnout dimensions [220].

Although much of the work focused on teacher stress and burnout has intended to target teachers' subjective wellbeing, we suggest that it has, in reality, mostly targeted threats or barriers to wellbeing, while overlooking the heart of the construct itself: healthy and successful functioning at work. Throughout the past decade, however, some investigations into teacher wellbeing have moved beyond stress and burn-out to explore the utility of positive subjective wellbeing indicators, such as positive emotions and cognitions. To date, the most commonly researched positive indicators of teacher wellbeing are self-efficacy, positive affect, and prosocial relationships. While self-efficacy is defined as appraising one's behavior as effectively meeting environmental demands, positive affect is typically understood as experiencing socially desirable emotions (e.g., gratitude, happiness, and hope). Prosocial relationships is the broadest of these three constructs, and has been defined variously in relation to the quality of student–teacher, teacher–teacher, and teacher–administrator relationships. When these positive indicators of teacher subjective wellbeing have been included in empirical investigations, such studies have typically relied on either single-construct scales or combinations of such scales and have, thus, yet to explore the utility of multidimensional measures. In light of the findings reviewed above, the present study has a few favorable implications for the theory and practice of school psychology.

The effectiveness of teachers' professional development. Educational psychologists (EPs) are increasingly at risk of becoming primarily a reactive statutory service – assessing individual deficit and planning intervention for those at risk and with identified special needs. Although a legitimate and important role, this limits the scope of the profession and the high level skills of many EPs to work at a preventative and systemic level. They have a key role to play in promoting psychological wellbeing and are in an ideal position to support schools.

A desired outcome of teacher education programs is to develop graduates who will be high quality teachers, experiencing job satisfaction and enjoyment in their work as well as maintaining their motivation, commitment and enthusiasm for many years.

The effectiveness of professional development programs for teachers can be assessed in many ways (D. L. Kirkpatrick) [195]. First, it can be assessed by measuring the participants' immediate reaction to a program or to a training in terms of their satisfaction with and acceptance of it. However, the link between

participants' satisfaction and changes in their knowledge and actions is generally weak. Therefore, the effectiveness of teacher training can only be deduced from participants' acceptance and satisfaction data to a limited extent. Second, the effectiveness of teacher training can be assessed by measuring the enhancement of the participants' knowledge and changes in their attitudes, beliefs, and levels of motivation. These teacher characteristics are important predictors for teaching quality and student learning. Third, the effectiveness of teacher training can be measured by observing changes in the participants' in-class behaviour, for example, if instruction becomes more cognitively activating or more strongly encourages students to reflect on their learning processes. Finally, the effectiveness of teacher training can be assessed by measuring the learning outcomes of participants' students. If – after controlling for other relevant variables – those students achieve better learning outcomes (e.g. achievement, motivation etc.) than students of teachers who did not participate or who participated in another program, the training can be considered effective.

In summary, results from several international evidence-based studies have indicated that training for in-service teachers can have positive effects on the development of teachers' professionalization and on students' learning outcomes. Despite increasing research efforts over the past several years many questions still need to be addressed to be able to offer teachers a wide selection of high-quality professional development programs that will meet their individual interests, needs, and goals.

Teacher professional development can be an effective way to enhance and ensure the quality of schooling in general and of classroom instruction in particular.

Teachers' sense of self-efficacy for teaching is a powerful predictor of their behavior in the classroom. Personal science teaching self-efficacy is the belief in one's ability to perform the behavior and outcome expectancy is the belief that the behavior will lead to desirable outcomes. Self-efficacy is commonly understood as domain- and context-specific; one can have different levels of self-efficacy beliefs in different domains or for particular situations of functioning. Teachers' self-efficacy beliefs may vary from subject to subject, so that a teacher with high self-efficacy for teaching mathematics might not have the same high self-efficacy for science teaching.

Positive communication is easier if you know something about a colleague outside their work role. Some schools had actively encouraged staff to simply get to know each other.

In summary, this review allowed to notice that there is shortage of articles related to the theme of collective teacher efficacy. If by one side this made the searches more difficult, by other it indicates the necessity of more researches to describe this phenomenon and its implications, once it has a recognizable important role on the performances of teachers and students. In this sense, the intention of the present review is to wake the interest of the scientific community in general, with the objective of developing more studies about this theme.

Future studies should address possible interaction effects between the variables, e.g. teachers with better interpersonal relationships with students, and with higher self-efficacy beliefs, might appraise students' lack of discipline as less threatening in comparison to their counterparts with poorer relationships with students, and lower self-efficacy.

3.3. Розвиток культури професійного спілкування в процесі безперервної освіти державних службовців

Система безперервної освіти державних службовців. На сьогоднішній день в освіті існують дві різні моделі освіти: 1) кінцева освіта, заснована на принципах просвіти та навчання; 2) безперервна освіта, в основі якої знаходиться принцип інформування (зміст освіти визначається потребою у знаннях та інформації, необхідних для розв'язання його особистісно-значущих задач). Друга модель освіти знаходить все більше поширення у сучасному світі. Стрімкий розвиток суспільства з кожним роком підвищує вимоги до професійної підготовки фахівців, що мають адекватно орієнтуватися в усіх сферах соціального життя і активно впливати на них, без чого неможливий перехід до суспільства з високим рівнем духовної, правової і професійної культури. Постає потреба в оперативному підвищенні професійної компетентності людини. Дана потреба може реалізовуватися за умови організації процесу безперервної освіти.

Дослідженню особливостей та можливостей системи безперервної освіти присвячена група робіт, представлена працями Р. Дейва, О.В. Купцова, В.Г. Осипова, В. Стоїкова, Є.П. Тонконогої, В.М. Турченко, Ф.Р. Филиппова та ін. На думку О.О. Карпухиної, безперервна освіта являє собою процес навчання з метою вдосконалення знань та розвитку вмінь, необхідних для ефективного вирішення завдань професійної діяльності [77]. Особливе значення для безперервної освіти має зв'язок навчальної діяльності з суспільно-практичною.

На Заході для позначки безперервної освіти використовують два терміни «продовжена освіта» (continuing education) та «навчання через все життя» (lifelong learning), при цьому останнім часом перевагу віддають останньому. Іноді в літературі вживається ще поняття «освіта протягом усього життя» (lifelong education), «продовжена освіта» (continuing education). Деякі автори достатньою вважають «рекурентну (що повторюється час від часу) освіту» (recurrent education). Коли, говорячи про освіту дорослих, хочуть підкреслити її відносну незалежність від структур формальної освіти, кажуть про «освіту поза школою» (out-of-school education) та «неформальну освіту» (non-formal education) [21, с.28-29].

М.О. Лазарєв безперервну освіту визначає як процес, що складається з базової і подальшої освіти, передбачає на другому етапі послідовне чергування навчальної діяльності в системі спеціально створених освітніх закладів з професійною діяльністю [62]. Насправді, сучасна модель безперервної освіти містить етапи, які розпочинаються на більш ранніх етапах онтогенезу. Згідно з 10 статтею Закону України «Про освіту» (Документ 2145-VIII від 5.09.2017) невід’ємними складниками системи освіти є:

- дошкільна освіта;
- повна загальна середня освіта;
- позашкільна освіта;
- спеціалізована освіта;
- професійна (професійно-технічна) освіта;
- фахова передвища освіта;
- вища освіта;
- освіта дорослих, у тому числі післядипломна освіта [38].

Природно, що конкретна людина в своїй індивідуальній освітній траєкторії проходить не всі визначені ланки системи освіти, але загалом вони максимально повно відображають складові загальної системи безперервної освіти.

Особливості організації безперервної освіти, які не можна вирішити чисто адміністративним шляхом, розглянуті в роботі П.Г. Щедровицького [149]. Передусім, відзначається в роботі, необхідна єдність трьох складових: 1) досягнення автономії системи освіти від повсякденних виробничих задач; 2) забезпечення всебічного розвитку кожної людини і створення «віртуального

університету» особистості; 3) випереджаюча підготовка фахівців та професіоналів до активної діяльності в неосвітніх системах.

Питання безперервної освіти державних службовців з кожним роком привертає до себе увагу все більшого кола дослідників. Питаннями науково-методичного забезпечення безперервної освіти державних службовців присвячені роботи В.М. Кухаренка, В.Р. Міляєвої, О.В. Рибалка, В.Г. Понеділко, Н.Г. Протасової, В.А. Сереветного, Н.Г. Сиротенка, С.К. Хаджирадевої та ін.

Згідно зі статтею 8 Закону України «Про державну службу» (Документ 889-VIII в останній редакції від 28.08.2018) «державний службовець зобов'язаний ... постійно підвищувати рівень своєї професійної компетентності та удосконалювати організацію службової діяльності» [37]. У свою чергу, поняття «професійна компетентність» розтлумачується у статті 2 Закону України «Про державну службу» як «здатність особи в межах визначених за посадою повноважень застосовувати спеціальні знання, уміння та навички, виявляти відповідні моральні та ділові якості для належного виконання встановлених завдань і обов'язків, навчання, професійного та особистісного розвитку» [37]. У тій самій статті відповідного закону визначається, що саме професійне навчання як набуття та вдосконалення професійних знань, умінь та навичок «забезпечує відповідний рівень професійної кваліфікації державного службовця для його професійної діяльності» [37]. В.М. Сороко вважає, що завданням системи професійного навчання державних службовців є створення умов безперервного навчання [118, с. 6].

У статті 48 Закону України «Про державну службу» наголошується, що «професійне навчання державних службовців проводиться ... через систему підготовки, перепідготовки, спеціалізації та підвищення кваліфікації» [37]. Фактично у даній статті Закону визначаються складові безперервної освіти державних службовців, які можуть бути співвіднесені з етапами вищої освіти та освіти дорослих, представлених у загальній системі безперервної освіти. Водночас порівняння названих у законі складових системи безперервної освіти державних службовців (підготовка, перепідготовка, спеціалізація та підвищення кваліфікації) зі складовими загальної моделі безперервної освіти, наведеної вище, засвідчує непередставленість у законі етапу допрофесійної освіти.

Інтеграція загальної моделі системи безперервної освіти та складових безперервної освіти державних службовців, представлених з Законі України

«Про державну службу», дозволила нам розробити модель системи безперервної освіти державних службовців, представлена на рис. 8.

Допрофесійна освіта. Наведена на рис. 8 система безперервної освіти державних службовців повністю враховує значущість в професіогенезі етапу допрофесійної підготовки (освіту у дошкільних навчальних закладах та освіту у загальноосвітніх навчальних закладах), на якому відбувається вибір професії, розвиваються багато необхідних для майбутньої професійної діяльності особистісних якостей, частково формуються її структурні елементи. Спроби, які робляться у деяких роботах [62], почати відлік безперервної освіти з етапу підготовки спеціаліста, здаються нам неправомірними, адже ігнорують можливість використання допрофесійної освіти, наприклад, для формування позитивного ставлення до професії державного службовця. Так, діти дошкільного віки залюбки граються у вчителів, лікарів, продавців, водіїв тощо, але уявлення не мають про специфіку роботи державного службовця, а, відповідно, не можуть відбивати її у своїх іграх. У розроблених та впроваджених програмах з ранньої профорієнтації дошкільників представлені професії лікарів, швачок, аграрів, будівельників, перукарів тощо [3; 105], але відсутнє будь-яке згадування про професію державного службовця.

Профорієнтаційна робота є більш характерною для загальноосвітніх навчальних закладів. Проте і школярі практично не володіють інформацією про професію державного службовця. В жодному з проаналізованих нами профорієнтаційних опитувальників професія державного службовця навіть не згадується [101, с. 569-580].

Що стосується більшості професій, то методично найбільш розробленим є *етап підготовки фахівців у закладах вищої освіти*. На важливості професійної підготовки майбутніх управлінців на етапі отримання освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» наголошує А.В. Фірсова, аналізуючи

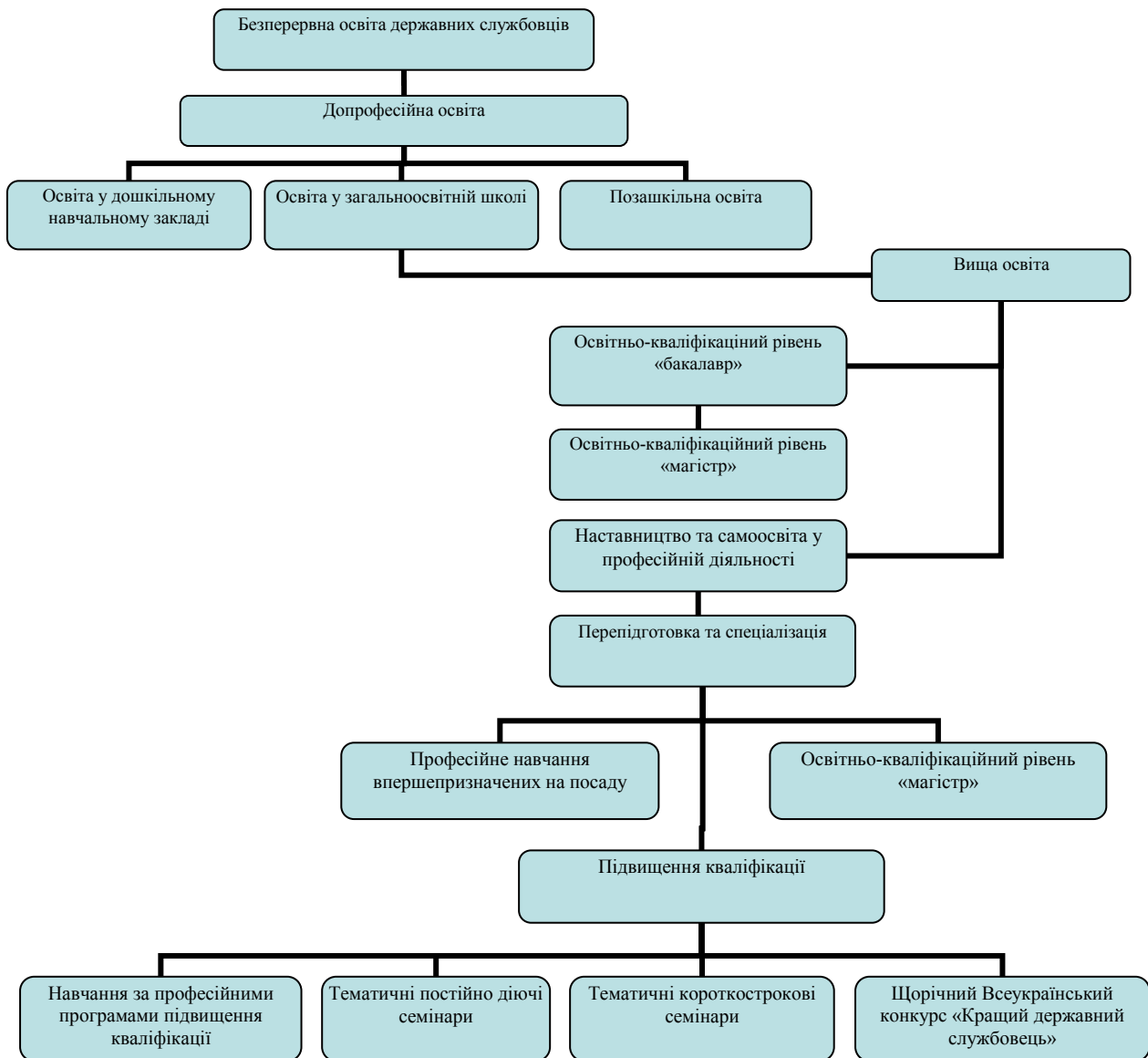


Рис. 8. Етапи безперервної освіти державних службовців

можливості розвитку професійної культури управлінського складу в спортивній системі. Дослідниця підкреслює, що професійна культура не може складатися сама собою, але повинна систематично, ефективно і надійно підтримуватися і розвиватися як професійним співтовариством, так і освітньою системою. Саме наявність спеціалізованої вищої освіти детермінує розвиток когнітивних і конативних аспектів професійної культури управлінського складу спортивної індустрії. Загальні, універсальні для всіх систем управління компоненти професійної культури формуються в рамках бакалаврату. При цьому формуються компоненти, які можуть бути затребувані в подальшій професійній діяльності [140].

Проте численні програми підготовки фахівців під час здобуття професійної освіти не стосуються професії «державний службовець». До речі, на нашу думку, ситуація відсутності у профорієнтаційних списках професії державного службовця пояснюється саме тим, що державна служба фактично не має представленості у спеціальностях, за якими можна отримати базову вищу освіту у закладах вищої освіти. Так, абітурієнт, який мріє стати державним службовцем, може вступати у заклад вищої освіти лише на спеціальність «Публічне управління та адміністрування» за освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр» (за результатами аналізу ліцензованих спеціальностей 10 закладів вищої освіти, представлених у консолідованому рейтингу вищих навчальних закладів України 2018 р.).

Вибір спеціальностей для здобуття майбутнім державним службовцем освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» є дещо ширшим: «Державна служба», «Адміністративний менеджмент» або «Публічне управління та адміністрування». За А.В. Фірсовою, саме магістерська підготовка дозволяє розвинути і конкретизувати набір компонентів, які є специфічними для професійної культури управлінського складу спортивної системи [140]. Проте, як засвідчують реалії, переважна більшість працюючих державних службовців отримувала і освітньо-кваліфікаційний рівень «бакалавр», і освітньо-кваліфікаційний рівень «магістр» за абсолютно іншими спеціальностями (економіка, юриспруденція, педагогіка тощо), а професійні компетенції державних службовців здобувала вже на етапах наставництва та самоосвіти у професійній діяльності, а також перепідготовки та спеціалізації.

Етап наставництва та самоосвіти у професійній діяльності державних службовців не згадується в жодному законодавчому документі, але його значення в процесі професіогенезу державного службовця важко переоцінити. Саме на цьому етапі відбувається перше занурення чиновника у безпосередню професійну діяльність, його зустріч не з навчальними ситуаціям, які імітують професійні завдання, а з необхідністю виконання реальних професійних обов'язків, що супроводжується усвідомленням браку певних компетенцій.

Саме наставництво як передача досвіду від більш компетентного працівника до менш досвідченого та самоосвіта як самостійне отримання знань та формування на цій основі вмінь стають «швидкою допомогою» вперше прийнятому на державну службу чиновнику на ранніх етапах його професіогенезу. На думку І.В. Шпекторенко, «вся система підвищення кваліфікації для державних службовців в Україні, зберігаючи традиційні,

переважно інформативні моделі навчання, повинна набувати пошукових, активних форм, які б якнайкраще стимулювали до самоосвіти, аби слухач був активним учасником процесу власного навчання й підвищення власної кваліфікації. У цьому значенні роль безперервної освіти беззаперечна» [148, с. 183].

Самоосвіта – це особистісне, професійне зростання; цілеспрямоване систематичне оволодіння знаннями і уміннями з власної ініціативи, з урахуванням індивідуальних інтересів і потреб особистості. Її основною ознакою є те, що в процесі самоосвіти суб'єкт і об'єкт освіти виступають в одній особі. Самоосвіта на державній службі має особливо великий потенціал, адже дозволяє індивідуально визначати темп, зміст, форми і методи самостійного навчання. Також державний службовець сам встановлює спрямування навчання, його глибину та обсяг. Крім того, самоосвіта дозволяє державному службовцю без відриву від професійної діяльності перейти від епізодичного навчання до безперервного впродовж всього кар'єрного зростання, адже відрізняється від організованого академічного навчання тим, що в ній немає зовнішнього контролю, а зовнішній вплив досить обмежений, відсутні регламентовані заняття, обов'язковість їх відвідування.

Етап перепідготовки та спеціалізації у державних службовців може розпочинатися як до етапу наставництва та самоосвіти, тобто фактично до початку професійної діяльності в органах державної влади, так і після її початку, адже за статтею 20 Закону України «Про державну службу» особа, яка претендує на зайняття посади державної служби категорії «В», повинна мати вищу освіту ступеня молодшого бакалавра або бакалавра без визначення конкретної галузі знань чи спеціальності. Саме тому етап перепідготовки та спеціалізації традиційно пов'язується з отриманням однієї зі спеціальностей «Державна служба», «Адміністративний менеджмент» або «Публічне управління та адміністрування» за освітньо-кваліфікаційним рівнем «магістр». Враховуючи, що отримання державним службовцем освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» за вказаними спеціальностями найчастіше відбувається вже після початку професійної діяльності, але прихід на державну службу обов'язково розпочинається з навчання впершеприйнятих державних службовців за професійними програмами, даний вид освіти, на нашу думку, швидше відноситься до етапу перепідготовки, ніж до етапу підвищення кваліфікації.

Найбільш розробленим етапом безперервної освіти державних службовців є *етап підвищення кваліфікації*. Підвищення кваліфікації державних службовців – це навчання з метою оновлення та розвитку умінь і знань, необхідних для ефективного вирішення завдань професійної діяльності на державній службі.

У сучасній системі підвищення кваліфікації державних службовців можна виділити, як правило, чотири основні завдання їх освіти:

1) усунення недоліків в освіті державних службовців, пов'язаних з їх попереднім навчанням;

2) навчання спеціальним дисциплінам, спрямованим на підвищення ефективності державного управління: загальній теорії, суті й формам державного управління та місцевого самоврядування, їх законодавчого забезпечення ролі й особливостей державної служби;

3) оновлення галузевих знань, вивчення останніх досягнень науки і техніки, яке б спонукало їх до подальшої самоосвіти, досягнення особистих цілей (освітніх, професійних та інших), сприяло б самореалізації;

4) сприяння просуванню по державній службі.

У зв'язку з цим цікавим та корисним може бути закордонний досвід організації безперервної освіти державних службовців. Так, у Канаді існує Школа державної служби Канади, що має підрозділи в усіх регіонах країни. Школа охоплює різні рівні державної служби і надає відповідне навчання. Фахівцями розроблено 17 профілів компетенцій лідерства. Завдяки цій системі визначені базові питання, на основі яких кожен державний службовець складає індивідуальний план свого розвитку і знає, над чим йому треба працювати. Це не обов'язково формальне навчання. Державним службовцям пропонується участь в он-лайн тренінгах, у понад 1000 он-лайн курсів або курсах у режимі дистанційного навчання (з державного управління, письмової комунікації тощо). Функціонує форум, на якому можуть спілкуватися державні службовці на актуальні та важливі для них теми. Іншим способом підвищення кваліфікації є навчання один від одного, коли різні керівники високого (*одного* – авт.) рівня збираються разом для обговорення та розв'язання певних проблем галузі. Усі державні службовці, які вперше призначаються на службу, обов'язково проходять професійну орієнтацію. Крім того, якщо людина вперше призначається керівником будь-якого рівня, вона обов'язково повинна пройти навчання у цій Школі. Важливо, що школа дає змогу узгоджувати процес навчання по всій державній службі [75].

Основними видами підвищення кваліфікації державних службовців, що забезпечують його безперервність, є наступні:

- навчання за професійними програмами підвищення кваліфікації державних службовців;
- тематичні постійно діючі семінари;
- тематичні короткотермінові семінари;
- щорічний Всеукраїнський конкурс «Кращий державний службовець».

Якщо останній вид підвищення кваліфікації державних службовців не прив'язаний безпосередньо до навчальних закладів, на які покладено функції підвищення кваліфікації державних службовців, то реалізація перших трьох видів підвищення кваліфікації державних службовців є можливою лише за умови цілеспрямованої організації навчального процесу.

Водночас при безумовній необхідності у перепідготовці та підвищенні кваліфікації державних службовців існує ряд об'єктивних та суб'єктивних чинників, які ускладнюють цей процес: 1) складнощі із виконанням державним службовцем власних професійних обов'язків під час навчання; 2) скептичне ставлення державних службовців до пропонованих змісту програм і форм професійної підготовки та підвищення кваліфікації 3) нерозуміння або заперечення зв'язку кар'єрного просування з результатами перепідготовки або підвищення кваліфікації; 4) психологічні складнощі прийняття ролі учня тощо.

Культура професійного спілкування державних службовців.

Професійна підготовка, перепідготовка та підвищення кваліфікації державних службовців спрямовані на опанування та оновлення знань, формування загальних та спеціальних компетенцій з різних аспектів державного управління. Враховуючи, що професія державного службовця є соціономічною, особливе місце у процесі їх безперервної освіти посідає завдання розвитку у державних службовців культури професійного спілкування.

Усі роботи, присвячені даній проблематиці, можна умовно поділити на дві групи. Перша група представлена дослідженнями культури спілкування, здійсненими І.Л. Береговою, О.М. Корніякою, Л.М. Мітіною, Н.О. Мітровою, А.В. Мудриком, М.М. Обозовим, Т.В. Самоходкіною, Ю.В. Суховершиною, Т.К. Чмут, Є.В. Шевцовою, Є.О. Шишовою та ін. На основі аналізу робіт означених дослідників ми виокремлюємо культуру спілкування як інваріант базової психологічної культури особистості та культуру професійного

спілкування як інваріант професійної психологічної культури. Культуру професійного спілкування як інваріант професійної психологічної культури у широкому розумінні поняття ми визначаємо наступним чином – це якісні характеристики комунікативної діяльності певної професійної групи, що формуються в процесі професіогенезу і відповідають визначеним компетенціям у спілкуванні та взаємодії. А культуру професійного спілкування як інваріант професійної психологічної культури у вузькому розумінні поняття ми визначаємо наступними чином – це сутнісна інтегральна характеристика фахівця, що являє собою комплекс психологічних характеристик особистості, які забезпечують ефективність його самореалізації у професійному спілкуванні при збереженні внутрішнього психологічного комфорту.

До другої групи відносяться роботи Л.П. Абрамової, О.Ю. Акимової, Г.М. Бірюкової, О.А. Давидової, О.А. Запорожець, М.М. Калашникова, Л.В. Комарової, І.П. Лотової, Л.М. Михайлець, Є.В. Охотського, М.М. Панової, О.Л. Приходько та ін., якими досліджено певні сутнісні характеристики культури професійного спілкування державних службовців. У роботах вищезазначених авторів за різними підставами визначено певні функціональні та структурні аспекти культури спілкування взагалі та культури професійного спілкування державних службовців зокрема. На основі аналізу та узагальнення функцій культури професійного спілкування державних службовців ми виділили наступні функціональні аспекти культури професійного спілкування державних службовців: 1) перцептивно-аналітичний; 2) трансляційно-публічний; 3) управлінсько-координаційний; 4) особистісно-професійного саморозвитку.

На основі аналізу та узагальнення структурних компонентів культури професійного спілкування державних службовців нами виділено наступні структурні компоненти культури професійного спілкування державних службовців: 1) психологічну готовність державних службовців до професійного спілкування (як сукупність мотивів, установок, цінностей державних службовців щодо професійного спілкування, інтегрованих у їх професійній самосвідомості); 2) психологічну підготовленість державних службовців до професійного спілкування, що утворюється психологічною грамотністю («ази» культури професійного спілкування, оволодіння психологічними знаннями, уміннями, навичками тощо) та компетентністю (ефективне застосування знань, умінь, навичок у практичній діяльності); 3) акмеологічні інваріанти професіоналізму особистості державного службовця у професійному

спілкуванні (як комунікативні здібності, що стали особистісно-професійними якостями).

За представленою теоретичною моделлю нами було здійснено вивчення культури професійного спілкування державних службовців з різним досвідом професійної діяльності, результати якого висвітлені у наукових працях [...]. Тому зупинимося лише на основних його результатах та зроблених висновках.

Психологічна готовність як структурний компонент перцептивно-аналітичного аспекту культури професійного спілкування державних службовців має наступні особливості: 1) динаміка показників орієнтації державних службовців на адекватне сприймання і розуміння партнера має негативну кореляцію з досвідом державної служби; 2) домінуючий середній рівень орієнтації на прийняття партнера залишається у державних службовців незмінним впродовж усієї професійної діяльності.

Психологічна підготовленість як структурний компонент перцептивно-аналітичного аспекту культури професійного спілкування державних службовців має наступні особливості: 1) динаміка показників точності сприймання та розуміння міміки співрозмовника як невербального засобу спілкування, а також встановлення зв'язку між вербальною та невербальною поведінкою (мімікою) людини має позитивну кореляцію з досвідом професійної діяльності державних службовців; 2) динаміка показників точності сприймання та розуміння емоційних та інтелектуально-вольових станів, стосунків співрозмовників на основі такого невербального засобу спілкування, як пози та жести, а також соціально-перцептивних компетенцій суб'єкта спілкування має негативну кореляцію з досвідом професійної діяльності державних службовців; 3) показники розуміння станів людини через встановлення зв'язків між психологічним змістом різних елементів її невербальної поведінки (позами та мімікою), а також регулювання стосунків між людьми в емоційно-негативну сторону та в емоційно-позитивну сторону через використання у спілкуванні форм невербальної поведінки у державних службовців залишаються незмінними впродовж усієї професійної діяльності.

Акмеологічні інваріанти професіоналізму особистості у професійному спілкуванні як структурний компонент перцептивно-аналітичного аспекту культури професійного спілкування державних службовців має наступні особливості: 1) показники ворожості та агресивності мають позитивну кореляцію з досвідом професійної діяльності державних службовців; 2) показники чуйності та доброзичливості мають негативну кореляцію з

досвідом професійної діяльності державних службовців; 3) показники цинізму залишаються незмінними у державних службовців впродовж усієї професійної діяльності [136].

Психологічна готовність як структурний компонент трансляційно-публічного аспекту культури професійного спілкування державних службовців має наступні особливості: 1) у державних службовців вперше прийнятих на державну службу та державних службовців з досвідом державної служби до 10 років домінує конформна комунікативна спрямованість, а у державних службовців з досвідом професійної діяльності понад 10 років – індиферентна комунікативна спрямованість; 2) динаміка показників конструктивних видів (діалогічної та альтероцентриської) комунікативної спрямованості державних службовців має негативну кореляцію з досвідом державної служби; 3) динаміка показників неконструктивних видів (авторитарної та маніпулятивної) комунікативної спрямованості державних службовців має позитивну кореляцію з досвідом державної служби.

Психологічна підготовленість як структурний компонент трансляційно-публічного аспекту культури професійного спілкування державних службовців має наступні особливості: 1) компетенції комунікативного цілепокладання, аналізу комунікативної ситуації, комунікативного програмування та комунікативної саморегуляції взагалі, а також експресивно-мовні компетенції суб'єкта спілкування мають позитивну кореляцію з професійною діяльністю державних службовців; 2) компетенції комунікативного самоконтролю та комунікативної корекції мають тенденції до позитивної динаміки у державних службовців в процесі професіогенезу; 3) компетенція вольових зусиль у комунікації має негативну кореляцію з професійною діяльністю державних службовців.

Акмеологічні інваріанти професіоналізму особистості у професійному спілкуванні як структурний компонент трансляційно-публічного аспекту культури професійного спілкування державних службовців має наступні особливості: 1) психологічний такт, зацікавленість у спілкуванні, відкритість, комунікативна гнучкість та диференційованість у спілкуванні мають негативну кореляцію з професійною діяльністю державних службовців; 2) заохочення ініціативи та комунікативна активність залишаються незмінними у державних службовців впродовж усієї професійної діяльності; 3) жодний акмеологічний інваріант професіоналізму особистості у професійному спілкуванні не має позитивної динаміки впродовж професійної діяльності державних службовців [139].

Психологічна готовність як структурний компонент управлінсько-координаційного аспекту культури професійного спілкування державних службовців має наступні особливості: 1) у державних службовців впершеприйнятих на державну службу домінує спрямованість на психологічний клімат і взаємини в колективі, у державних службовців з досвідом професійної діяльності до 10 років – спрямованість на інтереси справи, а у державних службовців з досвідом професійної діяльності понад 10 років – спрямованість на себе; 2) динаміка показників конструктивної управлінсько-координаційної спрямованості на інтереси справи має позитивно-негативну кореляцію з досвідом державної служби; 3) динаміка показників неконструктивної управлінсько-координаційної спрямованості на себе має позитивну кореляцію з досвідом державної служби; 4) орієнтація на досягнення компромісу має негативну кореляцію з досвідом державної служби [134].

Аналіз результатів емпіричного вивчення особливостей психологічної підготовленості як структурного компоненту управлінсько-координаційного функціонального аспекту культури професійного спілкування державних службовців дозволив нам зафіксувати наступне. Комунікативні уміння в структурі управлінсько-координаційного аспекту культури професійного спілкування державних службовців мають такі особливості: 1) уміння приймати знаки уваги, реагування на справедливую критику, уміння звернутися до іншої людини з проханням мають позитивну кореляцію з досвідом професійної діяльності державних службовців; 2) реагування на несправедливу критику, реагування на те, що зачіпає, провокує з боку співрозмовника, уміння відповісти відмовою на чуже прохання мають ознаки позитивно-негативної динаміки у державних службовців в процесі професіогенезу; 3) уміння надавати знаки уваги мають негативну кореляцію з досвідом професійної діяльності державних службовців.

Державні службовці з різним досвідом професійної діяльності по-різному реагують на образи, зауваження, звинувачення тощо: 1) динаміка реакцій за спрямованістю у державних службовців має негативну кореляцію з досвідом їх професійної діяльності; 2) динаміка реакцій за типом у державних службовців має позитивну кореляцію з їх професійною діяльністю; 3) динаміка видів реакцій у державних службовців має ознаки позитивно-негативної динаміки у державних службовців в процесі професіогенезу [135].

Акмеологічні інваріанти професіоналізму особистості у професійному спілкуванні як структурний компонент управлінсько-координаційного аспекту

культури професійного спілкування державних службовців характеризується наступними особливостями: прагнення до домінування у спілкуванні та впертість мають позитивну динаміку впродовж професійної діяльності державних службовців; 2) поступливість та залежність мають негативну кореляцію з досвідом професійної діяльності державних службовців; 3) вимогливість до партнера залишається відносно незмінною у державних службовців впродовж усієї професійної діяльності, але мають тенденцію до зростання.

Психологічна готовність як структурний компонент особистісно-професійного саморозвитку як аспекту культури професійного спілкування державних службовців має наступні особливості: 1) у державних службовців домінуючі види готовності до саморозвитку змінюються залежно від часу перебування на державній службі від «хочу знати себе і можу вдосконалюватися» до «не хочу знати себе і не хочу змінюватися»; 2) динаміка показників готовності державних службовців до професійного вдосконалення має негативну кореляцію з досвідом державної служби; 3) динаміка показників готовності державних службовців до самопізнання себе як фахівця має позитивно-негативну кореляцію з досвідом державної служби.

Психологічна підготовленість як структурний компонент особистісно-професійного саморозвитку як аспекту культури професійного спілкування державних службовців має наступні особливості: 1) рівень знань з психології професійного спілкування має позитивну кореляцію з досвідом професійної діяльності державних службовців; 2) аналіз власного комунікативного досвіду, рефлексування власної професійної комунікативної діяльності, пошук зворотного зв'язку з особливостей власної професійної комунікації, керування власним професійним комунікативним розвитком, виділення часу для комунікативного саморозвитку, читання літератури з проблем професійного спілкування, перенесення знань та вмінь в нові ситуації професійної комунікації мають негативну кореляцію з досвідом професійної діяльності державних службовців; 3) показники дискутування з питань професійної комунікації, акумулювання та використання досвіду самоосвітньої діяльності колег залишаються відносно незмінними впродовж професіогенезу державних службовців.

Акмеологічні інваріанти професіоналізму особистості у професійному спілкуванні як структурний компонент особистісно-професійного саморозвитку як аспекту культури професійного спілкування державних службовців характеризуються наступними особливостями: 1) впевненість у собі, критичність

мають позитивну кореляцію з досвідом професійної діяльності державних службовців; 2) діловитість, відповідальність, допитливість, цілеспрямованість, працьовитість, самокритичність, рефлексивність та самоаналіз мають негативну кореляцію з досвідом професійної діяльності державних службовців; 3) самостійність залишається відносно незмінною у державних службовців впродовж усієї професійної діяльності [133].

Вищеописані результати емпіричного дослідження культури професійного спілкування державних службовців ми поклали в основу визначення специфіки розвитку культури професійного спілкування державних службовців у процесі безперервної освіти.

Безперервна освіта як система розвитку культури професійного спілкування державних службовців. Ігнорування можливостей *допрофесійної освіти* в процесі безперервної освіти державних службовців, відзначене вище, стосується і розвитку такого інваріанту професійної культури майбутніх державних службовців, як культура професійного спілкування. Водночас саме психологічна готовність до професійного спілкування та психологічна грамотність мають не тільки активно формуватися на даному етапі, але і враховуватися при виборі професії.

Користуючись успішним досвідом з ранньої профорієнтації [3; 105], вважаємо доречним впровадження у дошкільних навчальних закладах профорієнтаційних програм з популяризації професії державного службовця взагалі та розвитку комунікативної сфери дошкільників зокрема. Наприклад, організація екскурсії дітей старшої групи дошкільного закладу до Центру надання адміністративних послуг, під час відвідування якого дошкільники можуть отримати «паспорти» та відчутти себе повноцінними клієнтами даної установи, не тільки соціалізує дошкільників, але й популяризує професію державного службовця. Обов'язкове ж відтворення отриманого досвіду у сюжетно-рольові грі, впливає на подальший професійний вибір та розвиває комунікативні вміння дошкільників.

Загальноосвітні навчальні заклади та заклади позашкільної освіти також мають неабиякі можливості для професійного становлення майбутніх державних службовців. Наведемо реальний досвід залучення старшокласників із сумських шкіл до участі в програмі Сумського центру перепідготовки та підвищення кваліфікації працівників органів державної влади, органів місцевого самоврядування, державних підприємств, установ і організацій з ранньої професійної орієнтації (СЦПК).

З групою учнів старших класів, які виявили бажання познайомитися з діяльністю обласної адміністрації взагалі і діяльністю державних службовців зокрема, на базі СЦПК було проведене 10 занять розробленого нами тренінгу-семінару «Розвиток культури професійно-орієнтованого спілкування майбутніх державних службовців». Стисло зупинимося на структурі і змісті цих занять.

Формою роботи, що дозволяє якнайповніше відобразити базові структурні аспекти культури професійного спілкування, є тренінг-семінар, теоретичні основи якого розроблені Л.М. Мітіною [74]. Сама назва свідчить, що ця форма роботи є інтеграційною для традиційного семінарського заняття і тренінгу. Завдяки цьому в ході тренінгу-семінару вирішуються різноманітні завдання: 1) отримання психологічних знань, поглядів різних психологічних шкіл на особистість, процес взаємодії людей, способи ефективного спілкування; 2) формування зовні виражених умінь і навичок спілкування: в парній комунікації, у складі групи, при вступі до контакту, при активному слуханні і т.п.; 3) адекватне сприйняття себе та інших в ситуаціях спілкування; 4) корекція комунікативних установок; 5) розвиток і корекція особистості, її глибинних утворень, рішення особистісних екзистенціальних проблем. Отже, перше завдання тренінгу-семінару спрямоване на розвиток у фахівців психологічної грамотності у професійному спілкуванні, друге та третє завдання – на підвищення у суб'єктів професійного спілкування психологічної компетентності, четверте – на розвиток психологічної готовності до професійного спілкування, а п'яте завдання – на оптимізацію акмеологічних інваріантів професіоналізму особистості у професійному спілкуванні. Таким чином, тренінг-семінар дозволяє цілеспрямовано сприяти розвитку усіх структурних компонентів (психологічної готовності, психологічної підготовленості і акмеологічних інваріантів професіоналізму особистості) функціональних аспектів культури професійного спілкування державних службовців.

Беззаперечним є взаємозв'язок означених завдань, адже, як зазначає А.А. Деркач, випереджальний розвиток однієї з підсистем (професіоналізм діяльності та професіоналізм особистості) буде обов'язково стимулювати розвиток іншої. Скажімо, інтенсивний розвиток професійних навичок і умінь буде гальмуватися, якщо від його рівня будуть відставати відповідні йому психологічні професійно важливі якості, що забезпечують формування відповідних умінь. Тому розвиток професійно важливих якостей дозволить засвоїти нові вміння або підвищити ефективність вже існуючих. Так буде

тривати до тих пір, поки не настане їх рівнева відповідність, обумовлена високими критеріями професіоналізму [29].

Що стосується змісту заняття, то перша зустріч була присвячена усвідомленню учасниками групи значущості ролі спілкування в професійній діяльності державних службовців. З цією метою учням старших класів була надана можливість постежити за діяльністю державних службовців в природних умовах роботи (на прийомі відвідувачів, участі в нараді, узгодженні роботи з колегами і т.д.). На основі спостереження школярі обговорили і визначили культуру професійного спілкування в якості ключової компетенції державного службовця, а також виділили її функціональні аспекти.

Під час другого заняття школярі пройшли діагностику перцептивно-аналітичного, трансляційно-публічного, управлінсько-координаційного аспектів та аспекту особистісно-професійного саморозвитку культури професійно-орієнтованого спілкування майбутніх державних службовців. Проведення діагностичних процедур на другому занятті тренінгу-семінару пояснюється необхідністю виключити вплив на результати діагностики усвідомленого вибору респондентами бажаних відповідей. На цьому ж етапі тренінгу-семінару учні ще не володіють достатньою теоретичною і практичною базою з проблеми культури професійного спілкування. Водночас наявність на руках в учасників тренінгу власних результатів діагностики різних компонентів функціональних аспектів культури професійно-орієнтованого спілкування майбутніх державних службовців дозволила їм зіставляти вже отримані результати з бажаними під час подальших занять з розвитку культури професійно-орієнтованого спілкування державних службовців, що, поза сумнівом, є основою корекційно-розвивальної роботи.

Цілеспрямованому розвитку психологічної готовності, психологічної підготовленості і акмеологічних інваріантів професіоналізму особистості як компонентів перцептивно-аналітичного аспекту культури професійного спілкування державних службовців були присвячені третє і четверте заняття. На цих заняттях школярі дізналися про типи особистості співрозмовників, змістовне навантаження основних невербальних засобів спілкування, механізми і ефекти соціальної перцепції, стереотипи, характерні для спілкування державних службовців і т.п. Між третім і четвертим заняттями школярі отримали домашнє завдання проконтролювати використання стереотипів в особистому спілкуванні, а також проаналізувати їх вплив на ефективність спілкування.

Цілеспрямованому розвитку психологічної готовності, психологічної підготовленості і акмеологічних інваріантів професіоналізму особистості трансляційно-публічного аспекту культури професійного спілкування державних службовців були присвячені п'яте і шосте заняття. Учні детально познайомилися з вербальними засобами спілкування і способами передачі інформації, причинами виникнення комунікативних бар'єрів в спілкуванні державних службовців, правилам спілкування по телефону і т.п. Окрема увага була приділена публічному виступу як компетенції трансляційно-публічного аспекту культури професійного спілкування державних службовців. В якості домашньої роботи учні отримали завдання підготувати і записати на відеокамеру публічні виступи, кожний з яких потім переглядався та обговорювався під час роботи тренінгової групи.

Цілеспрямованому розвитку психологічної готовності, психологічної підготовленості і акмеологічних інваріантів професіоналізму особистості як компонентів управлінсько-координаційного аспекту культури професійного спілкування державних службовців були присвячені сьоме і восьме заняття. Старшокласники вивчили техніку вирішення професійних конфліктів, методику планування власного робочого та вільного часу, правила проведення нарад і т.п. Домашнє завдання, отримане старшокласниками між сьомим і восьмим заняттями, торкалося продукування найрізноманітніших пропозицій відносно організаційних можливостей оптимізації культури професійного спілкування державних службовців.

Цілеспрямованому розвитку психологічної готовності, психологічної підготовленості і акмеологічних інваріантів професіоналізму особистості як компонентів особистісно-професійного саморозвитку як аспекту культури професійного спілкування державних службовців були присвячені дев'яте і десяте заняття. Школярі обговорювали чинники самореалізації державних службовців в професійному спілкуванні, причини виникнення комунікативного вигорання чиновників і його профілактику, методи підвищення компетентності державних службовців в спілкуванні і взаємодії і т.п. Домашнє завдання школярам полягало в складанні програми розвитку власної культури професійно-орієнтованого спілкування як майбутніх державних службовців.

Аналіз результатів реалізації вищеописаної програми дозволяє стверджувати, що повноцінне використання можливостей допрофесійного етапу безперервної освіти для розвитку культури професійно-орієнтованого спілкування майбутніх державних службовців дозволило нам реалізувати

наступні завдання: 1) популяризувати серед молоді професію державного службовця; 2) підвищити в учасників тренінгу культуру спілкування як інваріант загальної культури особистості; 3) сприяти усвідомленому вибору учасниками тренінгу професії державного службовця з урахуванням своїх індивідуально- та соціально-психологічних характеристик.

Етап підготовки фахівців у закладах вищої освіти передбачає безпосередню підготовку в навчальних закладах за спеціальностями, спрямовану на здійснення майбутньої професійної діяльності. Важливість даного етапу для розвитку культури професійного спілкування пояснюється визначеністю студентів у виборі майбутньої професії та можливістю концентрованого знайомства з провідним науковим досвідом щодо культури спілкування державних службовців. Відповідно, безпосереднім завданням даного етапу безперервної освіти є розвиток у майбутніх фахівців психологічної підготовленості та психологічної грамотності як структурних компонентів функціональних аспектів культури професійного спілкування державних службовців. У зв'язку з цим абсолютно виправданою є позиція О.Ю. Акимової, яка зазначає: «слід вважати важливим психологічне забезпечення професійного та особистісного розвитку державних службовців вже в ході професійного навчання. Настільки поширений метод придбання психологічної культури і розвитку психологічної компетентності, умовно званий методом «проб і помилок», треба визнати, з одного боку, об'єктивно дорогим, а з другого – вкрай суб'єктивним і ймовірнісним» [2, с. 120].

Разом з тим навчальні плани єдиної спеціальності, за якою можна отримати професійну підготовку державним службовцям – «Публічне управління та адміністрування» – містять лише дві дисципліни, опанування яких передбачає розвиток певних компонентів культури професійного спілкування державних службовців: «Комунікація в публічному адмініструванні», «Управління персоналом у публічному адмініструванні».

З метою виправлення цієї ситуації нами було реалізовано програму розвитку культури професійно-орієнтованого спілкування майбутніх державних службовців в межах дисципліни за вибором студентів спеціальності «Публічне управління та адміністрування» Сумського державного університету. Означена програма за структурою була ідентичною програмі, реалізованій зі старшокласниками, але відрізнялася збільшеною кількістю годин та більшою диференційованістю занять на лекційні та практичні.

Реалізація програми розвитку культури професійно-орієнтованого спілкування майбутніх державних службовців на етапі підготовки фахівців у закладах вищої освіти засвідчила наступне: 1) майбутні державні службовці потребують більш поглибленої підготовки з теоретичних та практичних аспектів професійного спілкування; 2) в результаті опанування програми розвитку культури професійно-орієнтованого спілкування у студентів відбулася оптимізація показників психологічної готовності, психологічної грамотності та акмеологічних інваріантів професіоналізму особистості як складових перцептивно-аналітичного, трансляційно-публічного, управлінсько-координаційного аспектів та аспекту особистісно-професійного саморозвитку культури професійно-орієнтованого спілкування майбутніх державних службовців; 3) розвиток культури професійно-орієнтованого спілкування у майбутніх державних службовців сприяє професійній ідентифікації студентів та позитивно впливає на соціально-психологічну адаптацію впершеприйнятих на державну службу чиновників.

Етап підготовки фахівців у закладах вищої освіти продовжується *етапом наставництва та самоосвіти у професійній діяльності*, який розпочинається з приходом чиновника на державну службу. Враховуючи, що переважна більшість державних службовців приходить на державну службу, не маючи вищої освіти за спеціальністю «Публічне управління та адміністрування», а підготовка студентів за вищезазначеною спеціальністю також потребує оптимізації навчальних планів щодо включення до неї дисциплін з розвитку культури професійного спілкування, більшість впершеприйнятих на державну службу чиновників стикається з комунікативними ситуаціями та проблемами, до розв'язання яких вони не готові ні теоретично, ні практично. Оперативне вирішення проблеми формування комунікативної компетентності державних службовців відбувається за рахунок наставництва та самоосвіти.

Функція наставника найчастіше покладається на досвідчену в професійній (у тому числі і комунікативній) сфері людину. Природно, що розвиток прикладних аспектів культури професійного спілкування у впершеприйнятого державного службовця відбувається в контексті розвитку інших професійних компетенцій. Наслідування впершеприйнятим на державну службу чиновником наставника під час приймання відвідувачів, консультування по телефону, надання письмових відповідей на запити і т.п. часто виявляється ефективним способом формування психологічної підготовленості до професійного спілкування.

Водночас можливості використання наставництва як форми розвитку культури професійного спілкування вперше прийнятого на державну службу чиновника ускладнюється відсутністю офіційного статусу та повноважень у державного службовця-наставника та можливою наявністю в останнього комунікативного вигорання – проблеми, актуальної для державних службовців з тривалим досвідом професійної діяльності.

Не зважаючи на важливість ролі наставника у розвитку культури професійного спілкування державних службовців, невід'ємною складовою системи професійного навчання державних службовців є самоосвіта. Розуміючи власні потреби, державний службовець сам створює свою особистісну освітню траєкторію розвитку культури професійного спілкування, визначає зміст, форми та методи даного етапу безперервної освіти. Водночас самоосвітня діяльність державного службовця вимагає готовності до особистісно-професійного саморозвитку та психологічної підготовленості до самостійного отримання знань і формування на їх основі комунікативних вмінь.

Етап перепідготовки та спеціалізації. Як зазначалося вище, етап перепідготовки та спеціалізації пов'язується з отриманням державним службовцем освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» за однією зі спеціальностей «Державна служба», «Адміністративний менеджмент» або «Публічне управління та адміністрування» або відносно короткотерміновим навчанням вперше прийнятих державних службовців за професійними програмами. Зупинимось детальніше на останній формі перепідготовки та спеціалізації чиновників.

Професійна програма підвищення кваліфікації державних службовців передбачає навчання: 1) за загальною складовою (удосконалення та оновлення знань і умінь з правових, економічних, політологічних, управлінських, соціально-гуманітарних та інших питань професійної діяльності державного службовця на посадах відповідної категорії); 2) за функціональною складовою (здобуття додаткових знань і умінь відповідно до вимог професійно-кваліфікаційних характеристик державних службовців певних категорій посад); 3) за галузевою складовою (здобуття додаткових знань, умінь з новітніх досягнень у певній галузі чи сфері діяльності). При цьому кожна означена складова професійної програми має нормативну та варіативну частини.

Актуальні питання психології управління представлені і в нормативній, і в варіативній частині переважно функціональної складової професійних програм підвищення кваліфікації державних службовців. Так, професійна

програма підвищення кваліфікації державних службовців V-VII категорій посад, розроблена та затверджена СЦПК, у нормативній частині функціональної складової професійної програми передбачає знайомство державних службовців з темою «Соціальні та психологічні аспекти державного управління», а у варіативній частині функціональної складової професійної програми – з темами «Мистецтво публічного виступу», «Ділове спілкування та управління конфліктами в колективі» тощо.

Навчання за професійними програмами дозволяє вперше прийнятим на державну службу чиновникам вмотивовано шукати відповіді на актуальні питання професійної комунікації, формувати та розвивати відповідні комунікативні компетенції, а також, що дуже важливо, забезпечувати профілактику комунікативного вигорання у державних службовців через цілеспрямований розвиток структурних компонентів функціональних аспектів культури професійного спілкування ще на початку професійної діяльності.

Розвиток культури професійного спілкування на *етапі підвищення кваліфікації* відбувається за вищеописаними професійними програмами підвищення кваліфікації державних службовців, на тематичних постійно діючих семінарах та тематичних короткотермінових семінарах.

Тематичні постійно діючі семінари проводяться за програмами та планами, що розробляються навчальними закладами і затверджуються органами, на які поширюється чинність Закону «Про державну службу», на підставі типових програм і рекомендацій, підготовлених Академією державного управління, Головердержслужбою, галузевими та регіональними радами по роботі з кадрами. Термін навчання визначається програмою семінару.

Наприклад, в СЦПК проводиться постійно діючий семінар «Актуальні проблеми державного управління». Певна частина занять присвячена психологічним питанням, а саме: «Культура спілкування як складова іміджу державного службовця», «Розв'язання конфліктів у професійній діяльності державних службовців» тощо.

Тематичні короткотермінові семінари спрямовані на вивчення актуальних проблем державного управління, нових актів законодавства, передового вітчизняного та зарубіжного досвіду управлінської діяльності тощо. Термін навчання на тематичних семінарах визначається програмою, але не повинен перевищувати п'яти днів.

Так, комплексна програма короткотермінового семінару, що проводиться в СЦПК на етапі підготовки учасників Всеукраїнського конкурсу «Кращий

державний службовець» до II туру, передбачає проведення лекції-консультації «Психологія ефективного професійного спілкування державних службовців», тренінгу «Психологія публічного виступу» тощо.

Етап підвищення кваліфікації є найскладнішим з точки зору розвитку культури професійного спілкування, адже на ньому повинні не тільки оновлюватися знання і вдосконалюватися практичний досвід їх застосування в комунікативній сфері, але і, що більш важливо, нейтралізуватися негативні новоутворення особистісно-мотиваційної сфери, поява яких корелює зі стажем професійної діяльності.

На основі всього вищевикладеного можна зробити наступні висновки. По-перше, модель безперервної освіти державних службовців складається з наступних етапів: 1) допрофесійна підготовка; 2) етап підготовки фахівців у закладах вищої освіти; 3) етап наставництва та самоосвіти; 4) етап перепідготовки та спеціалізації; 5) підвищення кваліфікації. По-друге, для розвитку культури професійного спілкування як складного функціонально-структурного утворення повинні бути задіяні можливості усіх етапів безперервної освіти державних службовців. Кожний етап безперервної освіти державних службовців має свої специфічні завдання щодо розвитку культури професійного спілкування державних службовців. По-третє, розвиток культури професійного спілкування державних службовців супроводжується виникненням інших позитивних ефектів особистісно-професійних змін.

Післямова

Грунтовність висновків, зроблених авторами до кожного підрозділу колективної монографії «Розвиток психологічної культури в процесі безперервної освіти», дозволяє нам не дублювати їх у післямові, а поділитися деякими міркуваннями, які виникли під час аналізу та структурування матеріалів.

По-перше, проблема розвитку психологічної культури в процесі безперервної освіти є актуальною для різних наукових галузей (психології, філософії, педагогіки тощо) та усіх сфер життєдіяльності особистості.

По-друге, ознайомлення з матеріалами колективної монографії дозволяє читачеві познайомитися з численними змістовими, методичними та організаційними засадами розвитку психологічної культури в процесі безперервної освіти, а отже, зумовлює підвищення психологічної фаховості і в теоретичній, і в практичній площинах.

По-третє, дослідження, присвячені розвитку психологічної культури на різних етапах безперервної освіти, традиційно стосуються професійної психологічної культури. Можливості ж розвитку загальної психологічної культури в процесі безперервної освіти залишаються малодослідженими.

По-четверте, більш розробленими є програми розвитку психологічної культури майбутніх фахівців в системі вищої освіти. Розвиток же психологічної культури фахівців на наступних етапах безперервної освіти ускладнюється високою варіативністю форм перепідготовки, спеціалізації, підвищення кваліфікації та самоосвіти фахівців.

По-п'яте, фактично поза увагою науковців залишається цілеспрямований розвиток психологічної культури фахівців робітничих спеціальностей: продавців, перукарів, водіїв, офіціантів тощо, не зважаючи на то, що ефективність їх професійної діяльності безпосередньо пов'язана з психологічною культурою.

Усе вищевикладене закладає впевненість у науковій невичерпності проблеми розвитку психологічної культури в процесі безперервної освіти.

Відхід від наукового стилю дозволяє нам висловити подяку всьому колективу авторів монографії за підготовку якісних матеріалів, співпрацю при їх узгодженні з концептуальними засадами колективної монографії, терплячість та розуміння. Сподіваємося на подальшу співпрацю у вивченні психологічної культури та донесенні результатів наукових пошуків до читацької аудиторії!

Список використаних джерел

1. Абабков В.А. Защитные психологические механизмы и копинг: анализ взаимоотношений *Актуальные проблемы клинической психологии и психофизиологии*: материалы научно-практической конференции «Ананьевские чтения-2004» / под ред. Л.А. Цветковой. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2004. С.14-22.
2. Акимова Е. Ю., Абрамова М. Ю. Культура делового общения в профессиональной деятельности государственных служащих. *Ярославский педагогический вестник*. 2011. № 1. Том I (Гуманитарные науки). С. 117-121.
3. Александрова Т.А. Программа дополнительного образования по ранней профориентации дошкольников «Будущие аграрии». URL: https://edu.tatar.ru/upload/storage/org3594/files/Programma_Budushchie_agrarii_DOU24_2016-2017.pdf
4. Аллахвердов В.М. Сознание как парадокс. *Экспериментальная психология*. СПб.: «Издательство ДНК», 2000. Т. 1. 528 с.
5. Андреева Г.М. Социальная психология: учебник. М.: Изд-во МГУ, 1988. 432 с.
6. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита *Психологический журнал*. №1. 1994. С. 3-19.
7. Бедлінський О.І. Аналіз мовленнєвого відображення буття через риму. *Актуальні проблеми психології*. К.: Вид-во «Фенікс», 2017. Т. XII. Випуск 23. С. 23-33.
8. Бедлінський О.І., Бедлінський В.О. Роль аналогії в розвитку мислення. *Актуальні проблеми психології*. К: вид-во Фенікс, 2012. Т. XII. Вип. 15. част. I. С. 54-61.
9. Бедлінський О.І. Конструювання як провідна діяльність підліткового віку. *Актуальні проблеми психології*. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2010. Т. XII. Вип. 10. част. II. С. 52-59.
10. Бедлінський О.І. Мовленнєвий аспект професійної культури вчителя. *Професійна культура: сутність, фахові особливості, розвиток* : колективна монографія / кол. авт. ; відп. ред. Г.Є. Улунова. Суми : СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2016. С. 144-161.
11. Бек У. Что такое глобализация? Ошибки глобализма – ответы на глобализацию. М.: Прогресс-Традиция, 2001. 304 с.
12. Бехтерев В.М. Внушение и его роль в общественной жизни. СПб.: Питер, 2001. 256 с.

13. Бойко-Бузиль Ю.Ю., Горбенко С.Л., Кущенко І.В., Лапко А.Г., Супрун М.О. Методика викладання психології у вищій школі : навчальний посібник. К. : Атіка, 2012. 272 с.
14. Бойц Р. Поради викладачам-початківцям: практичний посібник. К. : Навч.-мет. центр «Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2005. 448 с.
15. Болстад Р. НЛП в психотерапії. Спб.: Питер, 2003. 240 с.
16. Брайт Д. Стресс. Теорії, дослідження, міфи / Д.Брайт, Ф.Джонс. Спб.: Прайм-Евроснак, 2003. 352 с.
17. В тени тела / под ред. Н. Нартовой, Е. Омельченко. Ульяновск: Изд-во Ульяновского гос. ун-та, 2008. 208 с.
18. Вачков И.В. Методика преподавания психологии : учебное пособие. М. : Ось-89, 2008. 208 с.
19. Власова О.І. Педагогічна психологія. К.: Либідь, 2005 400 с.
20. Волинець К.І. Ідеї К.Д. Ушинського щодо підготовки майбутніх учителів у сучасній неперервній педагогічній освіті. *Ідеї К.Д. Ушинського в сучасній педагогіці* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Київ, 20–21 лютого 2014 р.). Київ, 2014. С. 185-192.
21. Воронина Т.П., Кашицин В.П., Молчанова О.П. Образование в эпоху новых информационных технологий. М.: Информ-Пресс-94, 1995. 220 с.
22. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти т. Вопросы теории и истории психологии / под ред. А.Р. Лурия, М.Г. Ярошевского. М.: Педагогика, 1982. Т. 1. 488 с.
23. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти т. Проблемы общей психологии / под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1982. Т. 2. 504 с.
24. Гапон Н.П. Соціально-психологічні погляди Якіма Яреми (до 125-річчя від дня народження). *Соціогуманітарні проблеми людини*. 2010. №4. С. 181-187.
25. Голобородько В. Білі кімнатні рослини. К.: ВУТ «Просвіта» «Український письменник», 2013. 294 с.
26. Гордеев М.Н., Евтушенко В.Г. Техники гипноза. М.: Изд-во Института психотерапии, 2003. 245 с.
27. Грановская Р.М., Никольская И.М. Защита личности: Психологические механизмы. Спб. : Знание; Свет, 1999.360 с.
28. Гримак Л.П. Тайны гипноза: современный взгляд. Спб.: Питер, 2004. 304 с.
29. Гусева А.С., Деркач А.А. Оптимизация гуманитарно-технологического развития государственных служащих: теория, методология, практика. М.: Агенство «Квант», 1997. 299с.

30. Гюгенбюль-Крейг А. Наивные старцы (анализ современных мифов). СПб.: Б&К, 2001. 118 с.
31. Давидюк Н.М. Методика викладання психології. Чернівці: Технодрук, 2006. 236 с.
32. Двіжона О.В., Руснак І.С. Методика викладання психології. Чернівці: Рута, 2006. 232 с.
33. Дейнека О.С., Исаева Е.Р. Проявления адаптационного ресурса при социальной и психосоматической дезадаптации *Психологические проблемы самореализации личности*. Вып.12 / под ред. Л.А. Коростылевой. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2008. С.146-175.
34. Довгополова Г.Г. Актуалізація проблеми використання інноваційних технологій під час навчання студентів іншомовному читанню. *Теорія та практика магістерської підготовки менеджерів освіти: монографія* / за заг. ред. проф. О. Г. Козлової, проф. М. О. Лазарева. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017. С. 25-43.
35. Етимологічний словник української мови у 7-ми т. К.: Наукова думка, 1982. Т 1. 634 с.
36. Желнина А. А. «Полит-тусовка» – альтернативное публичное пространство в сфере молодежной политики. *Социологические исследования*. 2014. № 3. С. 109-117.
37. Закон України «Про державну службу» (Документ 889-VIII в останній редакції від 28.08.2018). URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/889-19>
38. Закон України «Про освіту» (Документ 2145-VIII від 5.09.2017). URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
39. Зверюк Р.Є. Типологія учителя на зламі типів педагогіки першої половини ХХ століття. *Освітологічний дискурс*. 2018. № 1–2 (20–21). С. 38–50.
40. Зинченко В.П. Сознание и творческий акт. М.: Языки славянских культур, 2010. 592 с.
41. Зубок Ю. А., Чупров В.И. Становление и развитие отечественной социологии молодежи. *Социологические исследования*. 2008. № 7. С. 108-117.
42. Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий. СПб.: Питер, 2004. 701 с.
43. Каплінський В.В. Методика викладання у вищій школі: навчальний посібник. Вінниця: ТОВ «Ніланд ЛТД», 2015. 224 с.
44. Карандашев В.Н. Методика преподавания психологии. СПб.: Лидер, 2007. 250 с.
45. Керик О. Використання тренінгових технологій у професійній підготовці фахівців соціальної сфери. *Молодь і ринок*. 2015. №2 (121). С. 136-140.

46. Ковалев Г.А. О системе психологического воздействия (к определению понятия). *Психология воздействия (проблемы теории и практики)*: сб. науч. тр. М.: Наука, 1989. С. 4-5.
47. Коваленко А.Б. Психологія розуміння. К.: Геопринт, 1999. 184 с.
48. Кон И. С. Психология ранней юности: книга для учителя. М.: Просвещение, 1989. 255 с.
49. Концепція розвитку педагогічної освіти : проект МОН України. Київ, 2017. 21 с. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-povtorno-proponuye-do-gromadskogo-obgovorennya-proekt-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti-pislya-dopracyuvannya-z-urahuvannyam-zauvazhen-i-propozicij>.
50. Костенко Л. Вибране. К.: Дніпро, 1989. 466 с.
51. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. К.: Рад. Школа, 1989. 608 с
52. Кот Г.М. Формування психологічної культури керівників загальноосвітніх шкіл у системі післядипломної освіти : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2004. 20 с.
53. Кузікова С.Б. Організація фахової підготовки студентів-психологів як технологія формування суб'єкта саморозвитку *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Військово-спеціальні науки*. 2018. 1(38). К.: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет». 2018. С.36-39.
54. Кузікова С.Б. Підготовка студентів-психологів до психокорекційної діяльності: навчальний посібник. Суми: Видавництво «МакДен», 2011. 144с.
55. Кузікова С.Б. Психокорекційна практика: навчально-методичний посібник. Суми: Видавництво «МакДен», 2016. 100с.
56. Кузікова С.Б. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці: монографія. Суми: Вид-во «МакДен», 2012. 410 с.
57. Кузікова С.Б. Психологія саморозвитку: навчальний посібник. Суми: Видавництво «МакДен», 2011. 148с.
58. Кузікова С.Б. Теорія і практика вікової психокорекції: навчальний посібник. Суми: ВТД «Університетська книга», 2015. 384с.
59. Кулева М. И. «На районе»: молодежные солидарности на городской периферии. *Социологические исследования*. 2013. № 10. С. 69-76.
60. Куликов В.Н. Прикладное исследование социально-психологического воздействия. Прикладные проблемы социальной психологии. М.: Наука, 1983. С. 158-172.
61. Кэмпбелл Дж. Мифы, в которых нам жить. М.: София, Гелиос 2002. 256 с.

62. Лазарев М. О. Основи педагогіки: дистанційний курс навчання. URL: http://dl.sumdu.edu.ua/e-pub/ped/_white/index.html
63. Леонтьев А.А. Языковое сознание и образ мира. *Вопросы психолингвистики*. 2016. 1 (27). С. 296-299.
64. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 2003. 487 с.
65. Леонтьев Д.А. Самореализация и сущностные силы человека. *Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии* / под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. М.: Смысл, 1997. С.156-176.
66. Линецкий М.Л. Внушение. Знание. Вера. К.: Политиздат Украины, 1988. 160 с.
67. Лурия А.Р. Язык и сознание. М.: Издательство Московского университета, 1979. 320 с.
68. Лызь Н.А. Методика преподавания психологии. Ростов н/Д : Феникс, 2009. 414 с.
69. Любчак Н.М. Проектні технології: сутність та особливості використання у навчальному процесі. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка*. 2014. №122. С. 144-150.
70. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии. СПб : Лидер, 2007. 192 с.
71. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості. К.: КММ, 2006. 240 с.
72. Малихін О.В., Павленко І.Г., Лаврентьева О.О., Матукова Г.І. Методика викладання у вищій школі : навчальний посібник. Сімферополь : Дайфі, 2011. 270 с.
73. Меняющаяся молодежь в меняющемся мире: невидимая повседневность / под ред. Е. Омельченко, Н. Гончаровой. Ульяновск: Изд-во Ульяновского гос. ун-та, 2006. 240 с.
74. Митина Л.М. Управляют или подавляют: выбор стратегии профессиональной жизнедеятельности педагога. М.: Сентябрь, 1999. 192 с.
75. Мігус П. Навчання – відкритий процес, лідери майбутнього вчаться сьогодні. *Бюрократ: інформаційний бюлетень*. 2009. № 15-16 (92-93). С. 6.
76. Моляко В.О. Генетичні індикатори конструювання образів світу у сучасному інформаційному просторі. *Актуальні проблеми психології*. К: Вид-во Фенікс, 2014. Т. XII. Вип. 21. 2015. С. 7-21.
77. Мониторинг непрерывного образования: инструмент управления и социологические аспекты / науч. рук. Е. А. Карпухина. М.: МАКС Пресс, 2006. 340 с.
78. Московичи С. Век толп. Исторический трактат по психологии масс. М.: «Центр психологии и психотерапии», 1998. 480 с.

79. Мотков О.И. Психология самопознания личности: практическое пособие. М.: Треугольник, 1993. 97с.
80. Навчально-методичний посібник для викладачів щодо організації дистанційної форми навчання з перепідготовки та підвищення кваліфікації / за ред. Ісаєнка В.М. та ін. К : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. 100 с.
81. Небылицын В.Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий. М.: Наука, 1976. 336 с.
82. Никитский клуб. Цикл публичных дискуссий. «Каково это – быть камнем? (Субъективная реальность и мозг)». Выпуск 73. М., 2015. 72 с.
83. Ніколаєнко С.О. Психологічний аналіз проблеми сугестії в концепції В. Бехтерева. *Соціальна психологія*. 2006. № 2 (16). С. 151-160.
84. Обозов Н.Н. Роль личности психолога в обследовании *Вопросы практической психодиагностики и консультирования в вузе* / под ред. Н.Н. Обозова. Л., 1984. С. 17-19.
85. Олесь О. Поезії. К.: Радянський письменник, 1964. 640 с.
86. Омельченко Е. Молодежные культуры и субкультуры. М.: Изд-во «Институт социологии РАН», 2000. 264 с.
87. Омельченко Е. Молодежь: Открытый вопрос. Ульяновск: Симбирская книга, 2004. 184 с.
88. Павлов И.П. Рефлекс свободы. СПб.: Питер, 2001. 432 с.
89. Парсонс Т. Система современных обществ. М.: Аспект Пресс, 1997. 270 с.
90. Педагогічні аспекти відкритого дистанційного навчання : монографія / О.О. Андрєєв, К.Л. Бугайчук, Н.О. Каліненко та ін.; за ред. О.О. Андрєєва, В.М. Кухаренка. Харків : КП «Міськдрук», 2013. 212 с.
91. Пилкингтон Х. Глядя на Запад: Культурная глобализация и российские молодежные культуры. СПб.: Алетейя, 2004. 278 с.
92. Платонов К.И. Слово как физиологический и лечебный фактор. М.: Медгиз, 1962. 532 с.
93. Подоляк Л.Г., Юрченко В.І. Психологія вищої школи. К.: ТОВ «Філ-студія», 2006. 320 с.
94. Попенко О.М. Професійна культура вчителя як інтеграційна якість особистості педагога-професіонала. *Наукові записки НДУ імені М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2012. № 1. С.44-49.
95. Потєбня А.А. Полное собрание трудов: Мысль и язык. М.: Лабиринт, 1999. 300 с.
96. Профессионализм современного педагога: методика оценки уровня квалификации педагогических работников / под ред. В.Д. Шадрикова. – М.: Логос, 2011. – 168 с.

97. Психология: словарь. М.: Политиздат, 1990. 494 с.
98. Пухно С.В. Значення тренінгової роботи в процесі формування психологічної культури майбутніх вчителів фізико-математичних дисциплін. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Додаток 2 до Вип. 37: *Тематичний випуск «Проблеми емпіричних досліджень у психології»*. 2017. Випуск 14. С. 103-111.
99. Пухно С.В. Мотивація до навчання як фактор успішності адаптації першокурсників закладів вищої освіти. *Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць Державного вищого навчального закладу «Запорізький національний університет» та Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України* / за ред. С.Д. Максименка, Н.Ф. Шевченко, М. Г. Ткалич. 2018. №1 (13). С. 121-127.
100. Пухно С.В. Формування психологічної культури майбутніх вчителів при вивченні дисципліни «Психологія». *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. 2017. Серія 12 : Психологічні науки. Випуск 4 (49). С. 167-175.
101. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учебное пособие / под ред. Д.Я. Райгородского. Самара: Бахрах-М, 2001. 672 с.
102. Роббинз П.С. Основы организационного поведения. М., СПб., К., 2006. 448 с.
103. Роменець В.А. Вчинок і постання канонічної психології. *Людина. Суб'єкт. Вчинок. Філософсько-психологічні студії* / за заг. ред. В. О. Татенка. К.: Либідь, 2006. С. 11-36.
104. Савчин М.В. Педагогічна психологія. К.: Академвидав, 2007. 424 с.
105. Сальникова Т.Г. Где родился, там и пригодился: пособие по ранней профориентации детей старшего дошкольного возраста. URL: http://alenska15.detsad.27.ru/files/uploads/posobie_zashifrovan_.pdf
106. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. М.: НИИ школьных технологий, 2006. Т. 1. 816с. Т. 2. 816 с.
107. Селигман М. Как научиться оптимизму. М. : Вече, 1997. 456 с
108. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності : навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. К. : Вища школа, 2004. 335 с.
109. Седова Н.А. Формування психологічної культури як важлива складова психічного здоров'я молоді. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: збірник наукових праць. 2007. № 2(4). С. 310-315.

110. Симоненко В.А. Твори: У 2 т. Т. 1: Поезії. Казки. Байки. З неопублікованого. Проза. Літературні статті. Сторінки щоденника. Листи / упоряд. Г.П. Білоус, О.К. Лищенко. Черкаси: Брама-Україна, 2004. 424 с.
111. Сирота Н.А., Соколова Е.Т., В.М. Ялтонский, Видерман Н.С. Взаимосвязь копинг-поведения и Я-концепции у больных, зависимых от алкоголя, и условно здоровых мужчин. *Социальная и клиническая психиатрия*. 2001. Т. 11. Вып. 2. С. 36-43.
112. Сирота Н.А. Копинг-поведение в подростковом возрасте: дисс. ... д-ра мед. наук. СПб., 1994. 283 с.
113. Сисоєва С.О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-методичний посібник. К.: ВД «ЕКМО», 2011. 324 с
114. Сисоєва С.О. Сучасні аспекти професійної підготовки вчителя. *Педагогіка і психологія*. 2005. № 4. С. 60-66.
115. Сластенин В.А. Педагогика: учеб. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. М.: Издательский центр «Академия», 2013. 576 с.
116. Смолінська О.Є. Внесок Якіма Яреми в розвиток педагогічної психології. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2005. № 3. С. 130-136.
117. Смолінська О.Є. Теоретико-методологічні основи організації культурно-освітнього простору педагогічних університетів України : монографія / за науковою редакцією проф. Г. П. Васяновича. Суми : Університетська книга, 2014. 362 с.
118. Сороко В.М. Принципи та завдання загальнонаціональної системи професійного навчання державних службовців та посадових осіб місцевого самоврядування. *Навчальний процес у закладах системи перепідготовки і підвищення кваліфікації кадрів. Досвід та проблеми: збірник наукових та науково-методичних праць / за заг. ред. В.І. Лугового, І.В. Розпутенка, В.Г. Понеділко. К.: Вид-во УАДУ, 2003. С. 5-12.*
119. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание. М.: Политиздат, 1972. 303 с.
120. Стус В. Твори у чотирьох томах шести книгах. Зимові дерева. Веселий цвинтар. Круговерть. Львів: Просвіта, 1994. Том I, книга перша. 432 с.
121. Такман Б.В. Педагогическая психология: от теории к практики. М.:ОАО Издательская группа «Прогресс», 2002. 572с.
122. Тарасова Т.Б. Психологічна просвіта – шлях до психологічної культури особистості. *Психологічна культура: види, інваріанти, розвиток: монографія / кол. авт.; відп. ред. Г.Є. Улунова. Суми: ВВП «Мрія», 2014. С. 155-175.*

123. Тарасова Т.Б. Використання елементів дистанційної освіти у вищому навчальному закладі: погляд психолога. *Фізико-математична освіта* : науковий журнал. Вип. 1 (15). / гол. ред. О.В. Семеніхіна. Суми : СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2018. С. 316-321
124. Тарасова Т.Б. Психологічна просвіта : навчальний посібник. Суми : Університетська книга, 2013. – 462 с.
125. Тарасова Т.Б. Розвиток особистісно-професійної компетентності педагогів засобами психологічної просвіти. *Інноваційні технології розвитку особистісно-професійної компетентності педагогів в умовах післядипломної освіти*: збірник наукових праць I Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (24 травня 2017 р., Суми) URL: <https://sites.google.com/view/professional-education-kaf/>діяльність-кафедри/всеукраїнська-конференція
126. Татенко В.О. Суб'єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології. *Соціальна психологія*. 2006. №1. С.3-13.
127. Твардовський К. Чому знання – це сила? *Sententiae*. 2016. Vol. 35, № 2 (XXXV). С. 133–141. URL: <https://doi.org/10.22240/sent35.02.133>
128. Теория и практика дистанционного обучения: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / под ред. Е.С. Полат. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 416 с.
129. Теорія та практика змішаного навчання : монографія / за ред. Кухаренка В.М. Харків: «Міськдрук», НТУ «ХП», 2016. 284 с.
130. Титаренко Т.М. Психологія життєвої кризи / відп. ред. Т.М. Титаренко. К.: Агропромвидав України, 1998. 348 с.
131. Ткачук Т.А. Психологія копінг- поведінки особистості майбутнього і діючого податківця: дис. докт. психол. наук: 19.00.07. К., 2013. 465 с.
132. Трудков А.М. Профессиональная культура учителя музыки: учебное пособие. Мурманск: МГПУ, 2005. 138 с.
133. Улунова Г.Є. Особливості особистісно-професійного розвитку як аспекту культури професійного спілкування державних службовців. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2018. Випуск №4. С. 215-222.
134. Улунова Г.Є. Особливості психологічної готовності як структурного компоненту управлінсько-координаційного аспекту культури професійного спілкування державних службовців. *Матеріали наукової конференції за підсумками науково-дослідної і науково-методичної роботи кафедр Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова у 2017 р.* К.: Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018.

135. Улунова Г.Є. Особливості психологічної підготовленості як структурного компоненту управлінсько-координаційного аспекту культури професійного спілкування державних службовців. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 12 : Психологічні науки*: збірник наукових праць. К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. № 7 (52). С. 236-243.
136. Улунова Г.Є. Перцептивно-аналітичний аспект культури професійного спілкування державних службовців. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 12 : Психологічні науки*: збірник наукових праць. К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. № 6 (51). С. 203-212.
137. Улунова Г.Є. Психологічна культура майбутнього фахівця: сутність, реалії, перспективи. *Теорія та методика навчання суспільних дисциплін*: науково-педагогічний журнал. Суми: СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2011. Вип.1. С. 59-63.
138. Улунова Г.Є. Психологічна культура як інваріант загальної та професійної культури *Психологічна культура: види, інваріанти, розвиток: монографія* / кол. авт.; відп. ред. Г.Є. Улунова. Суми: ВВП «Мрія», 2014. С. 8-36.
139. Улунова Г.Є. Трансляційно-публічний аспект культури професійного спілкування державних службовців. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2017. Випуск №5. Том 1. С. 195-203.
140. Фирсова А.В. Профессиональная культура управленческого состава в спортивной сфере российского общества: автореф. дис. ... канд. социол. наук: 22.00.08. Ростов-на-Дону, 2012. 30 с.
141. Франко І. Зібрання творів у п'ятдесяти томах. Література і мистецтво. Літературно-критичні праці (1897-1899). К.: Наукова думка, 1981. Том 31. 601 с.
142. Хиллман Дж. Архетипическая психология. СПб.: Б.С.К., 1996. 157 с.
143. Чепіль М.М., Дудник Н.З. Педагогічні технології. К.: Академвидав, 2012. 224 с.
144. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: учебное пособие для вузов. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. 437 с.
145. Шабанов Л. В. Социально-психологические характеристики молодежных субкультур: социальный протест или вынужденная маргинальность. Томск: Томский государственный университет, 2005. 399 с.
146. Шевченко Т.Г. Кобзар. Серія «Вершини світової літератури». Том 50. К.: Дніпро, 1985. 624 с.

147. Шерток Л., Соссюр Р. Рождение психоаналитика. От Месмера до Фрейда. М.: Прогресс, 1991. 288 с.
148. Шпекторенко І. В. Особливості принципів навчання у безперервній освіті державних службовців. *Актуальні проблеми державного управління: збірник наукових праць ОРІДУ. О.*, 2006. Вип. 2 (26). С. 182-188.
149. Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования : статьи и лекции. М. : Эксперимент, 1993. 154 с.
150. Юлина Н. С. Головоломки проблемы сознания: концепция Дэниела Деннета. М.: Канон+, 2004. 544 с.
151. Яким Ярема / уряд. С. Ярема; заг. ред. Д. Герцюк. Львів : Видавничий центр ЛНУ імені І.Франка, 2003. 243 с.
152. Япко М. Д. Введение в гипноз: практическое пособие. М.: Изд-во Института психотерапии, 2001. 191 с.
153. Ярема Я.Я. Психологічна характеристика професії бібліотекаря. *Книголюб.* Прага, 1929. Кн. 1/2. С. 18–47.
154. Ярема Я.Я. Психологія вчительського звання – типологія. *Ярема Яким Якимович (1884–1964) – літературознавець, педагог, психолог, громадський діяч. Опис №1 документів постійного зберігання за 1869 – 2007 роки. НУ «Києво-Могилянська академія». Наукова бібліотека. Науковий архів.* 1935. № 47. 23 с.
155. Яценко Т. С. Теорія і практика групової психокорекції: Активне соціально-психологічне навчання. К.: Вища школа, 2004. 679 с.
156. Alvarez G.A. Representing multiple objects as an ensemble enhances visual cognition. *Trends Cogn. Sci.* 15, 122–131. doi:10.1016/j.tics.2011.01.003
157. Antonovsky A. Health, stress and coping. San-Francisco: Jossey-Bass Publ., 1979. 255 p.
158. Aspinwall L.G., Taylor S.E. A stitch in time: Self-regulation and proactive coping. *Psychological Bulletin.* 1997. № 121(3). P. 417-436.
159. Bandura A. Guide for constructing self-efficacy scales. *Self-efficacy beliefs of adolescents.* 2006. Vol. 5(1). P. 307-337.
160. Barfield V. Burlingame M. The pupil control ideology of teachers in selected schools. *The Journal of Experimental Education.* 1974. Vol. 42(4). P. 6-11.
161. Bartholomew K. J., Ntoumanis N., Ryan R. M. Self-determination theory and diminished functioning: The role of interpersonal control and psychological need thwarting. *Personality and Social Psychology Bulletin.* 2011. Vol. 37. P. 1459-1473.
162. Bedlinskyj O.I. Speech hypothesis of consciousness // Technologies of intellect development. 2017. Т. 2. №. 5 (16). URL: http://psytir.org.ua/upload/journals/2.5/authors/2017/Bedlinskyj_Oleksij_Ivanovych_Movlennjeva_gipoteza_svidomosti.pdf

163. Blanchard-Fields F. et al. Moderating Effects of Age and Context on the Relationship between Gender, Sex Role Differences, and Coping. *Sex Roles*. 1991. V. 25. N.11-12. P. 645-660.
164. Brake M. Comparative Youth Culture: The Sociology of Youth Subcultures in America, Britain and Canada. London: Routledge and Kegan Paul, 1985. 228 p.
165. Brouwers A., Tomic W. A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher education*. 2000. Vol. 16(2). P. 239-253.
166. Buhrmester D., Furman W. Perceptions of sibling relationships during middle childhood and adolescence. *Child development*. 1990. Vol. 61(5). P. 1387-1398.
167. Bullough R. V., Baughman K. Changing contexts and expertise in teaching: First-year teacher after seven years. *Teaching and Teacher Education*. 1995. Vol. 11. P. 461-477.
168. Burke R. J., Greenglass E. R., Schwarzer R. Predicting teacher burnout over time: Effects of work stress, social support, and self-doubts on burnout and its consequences. *Anxiety, Stress, and Coping*. 1996. Vol. 9(3). P. 261-275.
169. Caprara G. V., Barbaranelli C., Borgogni L., Steca P. Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of educational psychology*. 2003. Vol. 95(4). P. 821-833.
170. Cloward R., Lloyd O. Delinquency and Opportunity: A Theory of Delinquent Gangs. NY.: Free Press, 1960. 220 p.
171. Cohen M.A., Dennett D.C., Kanwisher N. What is the Bandwidth of Perceptual Experience? *Trends in Cognitive Sciences*. 2016. Vol. 20, No. 5 URL: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tics.2016.03.006>
172. Cohen S. Folk Devils and Moral Panics. The Creation of the Mods and Rockers. Oxford: Basil Blackwell, 1972. 248 p.
173. Conway V.I., Terry D.I. Appraised Controllability as a Moderator of the Effectiveness of Different Coping Strategies: A Test of the Goodness of Fit Hypothesis. *Australian Journal of Psychol. Res.* 1992. Vol. 44, № 1. P. 1-7
174. Craven R. G., Marsh H. W., Print M. Gifted, streamed and mixed-ability programs for gifted students: Impact on self-concept, motivation, and achievement. *Australian Journal of Education*. 2000. Vol. 44(1). P. 51-75.
175. Cutting A. L., Dunn J. Conversations with siblings and with friends: Links between relationship quality and social understanding. *British Journal of Developmental Psychology*. 2006. Vol. 24(1). P. 73-87.
176. Emmer E.T., Stough L.M. Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational psychologist*. 2001. Vol. 36(2). P. 103-112.

177. Evertson C.M., Harris A.H. Support for managing learning-centered classrooms: The classroom organization and management program. *Beyond behaviorism: Changing the classroom management paradigm*. 1999. P. 59-74.
178. Folkman S. Personal control and stress and coping processes: a theoretical analysis. *J. Pers. Soc. Psychol.* 1984. Vol. 46, N 4. P.839-852.
179. Frydenberg. E. Adolescent Coping. Theoretical and Research Perspective Routhledge. London and N.Y.,1997. 276 p.
180. Gibson S., Dembo M.H. Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of educational psychology*. 1984. Vol. 76(4). P. 569-578.
181. Goddard R. D., Hoy W. K., Hoy A. W. Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational researcher*. 2004. Vol. 33(3). P. 3-13.
182. Grolnick W.S. Ryan R.M., Deci E.L. Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of educational psychology*. 1991. Vol. 83(4). P. 508-517.
183. Guay F., Ratelle C., Larose S., Vallerand R.J., Vitaro F. The number of autonomy-supportive relationships: Are more relationships better for motivation, perceived competence, and achievement? *Contemporary Educational Psychology*. 2013. Vol. 38(4). P. 375-382.
184. Haan N. Coping and defending: Processes of self-environment organization. N. Y., Academic Press, 1977. 457 p.
185. Hakanen J.J., Bakker A.B., Schaufeli W.B. Burnout and work engagement among teachers. *Journal of school psychology*. 2006. Vol. 43(6). P. 495-513.
186. Hall S., Jefferson T. Resistance Through Rituals: Youth Subcultures in Post-war Britain. London, New York : Routledge, 1993. 288 p.
187. Hein V., Koka A., Hagger M. S. Relationships between perceived teachers' controlling behaviour, psychological need thwarting, anger and bullying behaviour in high-school students. *Journal of adolescence*. 2015. Vol. 42. P. 103-114.
188. Hobfoll S.E. Conservation of resource caravans and engaged settings. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. 2011. P.116–122.
189. Hobfoll S.E. Conservation of resources. A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*. 1989. №3. P. 513–524.
190. Holmes J.A., Stevenson C.A.Z. Differential Effects of Avoidant and Adaptation to Chronic and Recent-Onset Pain. *Health Psychol.* 1990. V.9 (5). P. 433-445.
191. Huijboom N., Van den Broek T. Open data: an international comparison of strategies. *European journal of ePractice*. 2011. Vol. 12(1). P. 4-16.

192. Jennett H. K., Harris S. L., Mesibov G. B. Commitment to philosophy, teacher efficacy, and burnout among teachers of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2003. Vol. 33(6). P. 583-593.
193. Jones M. G., Vesilind E. M. Putting practice into theory: Changes in the organization of preservice teachers' pedagogical knowledge. *American Educational Research Journal*. 1996. Vol. 33(1). P. 91-117.
194. Kelly G. *The Psychology of Personal Constructs*. London: Routledge, 1991.
195. Kirkpatrick D. L. Techniques for evaluating training programs. *Classic writings on instructional technology*. 1996. Vol. 1(192). P. 119-228.
196. Kokkinos C. M. Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*. 2007. Vol. 77(1). P. 229-243.
197. Koplík E.K. The Relationship of Mother-Child Coping Styles and Mothers' Presence of Children's Response to Dental Stress. *J. Psychol.* 1992. Vol. 126. № 1. P.79-92.
198. Korpershoek H., Harms T., de Boer H., van Kuijk M., Doolaard S. A meta-analysis of the effects of classroom management strategies and classroom management programs on students' academic, behavioral, emotional, and motivational outcomes. *Review of Educational Research*. 2016. Vol. 86(3). P. 643-680.
199. Kuchta Ja. *Typologia Nauczyciela. Szkice wychowawcze*. Lwów, 1936. 32 s.
200. Kushman J. W. The organizational dynamics of teacher workplace commitment: A study of urban elementary and middle schools. *Educational administration quarterly*. 1992. Vol. 28(1). P. 5-42.
201. Kyriacou C. Teacher stress: Directions for future research. *Educational review*. 2001. Vol. 53(1). P. 27-35.
202. Larrivee B. Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective practice*. 2008. Vol. 9(3). P. 341-360.
203. Lazarus R. S., Folkman S. *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer, 1984. 444 p
204. Lent R. W., Maddux J. E. Self-efficacy: Building a sociocognitive bridge between social and counseling psychology. *The Counseling Psychologist*. 1997. Vol. 25(2). P. 240-255.
205. Lochman J. E., Wells K. C. Effectiveness of the Coping Power Program and of classroom intervention with aggressive children: Outcomes at a 1-year follow-up. *Behavior Therapy*. 2003. Vol. 34(4). P. 493-515.
206. Mabbe E., Soenens B., Vansteenkiste M., Van Leeuwen K. Do personality traits moderate relations between psychologically controlling parenting and problem behavior in adolescents? *Journal of Personality*. 2010. Vol. 84(3). P. 381-392.

207. Maccoby M. Participatory management. *Wiley Encyclopedia of Management*. 2015. P. 1-4.
208. Maslach C., Schaufeli W. B., Leiter M. P. Job burnout. *Annual review of psychology*. 2001. Vol. 52(1). P. 397-422.
209. Murphy L. Coping vulnerability and residence in childhood – coping and adaptation. – N.Y., 1974.
210. Nakano K. Coping strategies and psychological symptoms in a Japanese sample. *J. Clin. Psychol.* 1991. Vol. 47. № 3. P.346-350.
211. Petrovsky M.J., Birkimer J.C. The relationship among locus of control, coping styles, and psychological symptom reporting. *J.Clin. Psychol.* 1991. V.47. № 3. P.336-345.
212. Pomerantz E. M., Monti J. D. Measuring parents' involvement in children's education. *Foundational aspects of family-school partnership research*. Springer, Cham, 2015. P. 55-75.
213. Reeve J., Jang H., Carrell D., Jeon S., Barch J. Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and emotion*. 2004. Vol. 28(2). P. 147-169.
214. Reeve J., Lee W. Students' classroom engagement produces longitudinal changes in classroom motivation. *Journal of Educational Psychology*. 2014. Vol. 106(2). P. 527-540.
215. Ross J. A., Hogaboam-Gray A., Hannay L. Effects of teacher efficacy on computer skills and computer cognitions of Canadian students in grades K-3. *The Elementary School Journal*. 2001. Vol. 102(2). P. 141-156.
216. Russell J. A., Carroll J. M. On the bipolarity of positive and negative affect. *Psychological bulletin*. 1999. Vol. 125(1). P. 3-15.
217. Ryan R. M., Deci E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*. 2000. Vol. 55(1). P. 68-78.
218. Ryan R. M., Deci E.L., Vansteenkiste M. Autonomy and autonomy disturbances in self-development and psychopathology: Research on motivation, attachment, and clinical process. *Developmental psychopathology*. 2016. Vol. 1. P. 385-438.
219. Ryan R. M., Grolnick W. S. Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of personality and social psychology*. 1986. Vol. 50(3). P. 550-558.
220. Schaufeli W.B., Salanova M. Efficacy or inefficacy, that's the question: Burnout and work engagement, and their relationships with efficacy beliefs. *Anxiety, stress, and coping*. 2007. Vol. 20(2). P. 177-196.

221. Shirom A., Mayer A. Stress and strain among union lay officials and rank-and-file members. *Journal of Organizational Behavior*. 1993. Vol. 14(5). P. 401-413.
222. Skaalvik E. M., Skaalvik S. Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of educational psychology*. 2007. Vol. 99(3). P. 611-625.
223. Soenens B., Vansteenkisten M. A theoretical upgrade of the concept of parental psychological control: Proposing new insights on the basis of self-determination theory. *Developmental Review*. 2010. Vol. 30(1). P. 74-99.
224. Thornton S. *Club Cultures: Music, Media and Subcultural Capital*. Cambridge: Polity Press, 1995. 208 p.
225. Tschannen-Moran M., Hoy A. W. Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*. 2001. Vol. 17(7). P. 783-805.
226. Vallerand R. J., Fortier M.S., Guay F. Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social psychology*. 1997. Vol. 72(5). P. 1161-1176.
227. Villeme M. G., Hall B.W., Burley W.W., Brockmeier L. Are new teachers receiving adequate support from their beginning teacher programs? The Florida experience. *The Teacher Educator*. 1992. Vol. 28(2). P. 10-16.
228. Vitaliano P.P. Coping Profiles Associated With Psychiatric, Physical Health, Work, and Family Problems. *Health Psychol.* 1990. Vol. 9. № 3. P. 348-376.
229. Wentzel K. R., McNamara C.C. Interpersonal relationships, emotional distress, and prosocial behavior in middle school. *The Journal of Early Adolescence*. 1999. Vol. 19(1). P. 114-125.
230. Wideen M., Mayer-Smith J., Moon B. A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*. 1998. Vol. 68. P. 130-178.
231. Wills T., Shiffman S. Coping and substance use: A conceptual framework. *Coping and substance use*. Orlando: Academic Press, 1985. P.3-24.
232. Wolpe J. *The practice of behavior therapy*. N-Y : Pergamon Press, 1969. 677 p.
233. Woolfolk A. E., Hoy W. K. Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of educational Psychology*. 1990. Vol. 82(1). P. 81-91.