

Міністерство освіти і науки України
Чорноморський національний університет ім. Петра Могили
Первинна профспілкова організація
Чорноморського національного університету ім. Петра Могили
Південний науковий центр НАН та МОН України
Uniwersytet Rzeszowski (Польща)
Ca` Foscari University, Venice (Італія)
Saarland University (Німеччина)

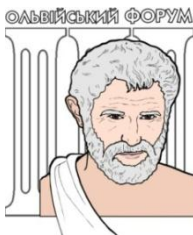


ОЛЬВІЙСЬКИЙ ФОРУМ – 2018:
стратегії країн Причорноморського регіону
в геополітичному просторі

XII Міжнародна науково-практична конференція
7–10 червня 2018 р., м. Миколаїв

ТЕЗИ

Сталий розвиток університетської системи освіти.
Філологічна освіта в контексті реформ.
Психологія саморозвитку
та подолання стресових станів



Миколаїв
2018

Рекомендовано до друку вченою радою ЧНУ ім. Петра Могили (протокол № 10 від 17.05.2018).

Ольвійський форум – 2018 : стратегії країн Причорноморського регіону в геополітичному просторі : XII міжнар. наук.-практ. конф. 7–10 червня 2018 р., м. Миколаїв : тези доп. : Сталій розвиток університетської системи освіти. Філологічна освіта в контексті реформ. Психологія саморозвитку та подолання стресових станів / Чорном. нац. ун-т ім. Петра Могили. – Миколаїв : Вид-во ЧНУ ім. Петра Могили, 2018. – 36 с.

Сталий розвиток університетської системи освіти

УДК 378:007.2(043.2)

Мещанінов О. П.,
*д-р пед. наук, професор кафедри,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

СИНЕРГІЯ У ЄДНОСТІ ПРИНЦИПІВ ОРГАНІЗАЦІЇ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ

Єдність принципів організації університетської освіти є фундаментальною основою класичного університету вже багато століть. Саме модель класичного університету виступає тим взірцем, його **визначеним образом**, за яким відбувається концептуальне оцінювання університетів: визнання статусу університету та його випускників. Саме єдність породжує той феномен якості, довіри та поваги, що не є простою сумою окремих принципів, а є основою синергетичної суми. Феномен синергії єдності принципів організації університетської системи освіти також обумовлено і хронологією, послідовністю їх прийняття.

Отож з'єднують університет в більшою мірою не інтереси, цінності. **Цінності** ж нематеріальні і це культура, **як єдність етики** (що можна і що не можна), **естетики** (що красиво, а що потворно) і **логіки** (що є правда, а що не правда). **Ось п'ять принципів** контролю орди над людьми, а не над простором: Влада вище власності (привілеї не дісталися у спадок). Служба вище володіння (головний злочин – зрада). Справедливість вище закону (дух справедливості – покарання). Загальне вище особистого (взаємодопомога і колективна відповідальність). Духовне вище всього матеріального.

Зазначимо що, цілісна система синергетичних критеріальних ознак якості університетської системи освіти містить складові:

Єдність функцій або принципів організації: єдність, злиття мудрості, досвіду сучасного покоління науковців із енергією активного прагнення до змін молодого покоління. Єдність навчання наукам з науковими дослідженнями. Єдність навчання – дослідження і просвіти. Єдність навчання – дослідження і загальної освіти. Єдність наук, зосереджених в університеті.

Організаційно-педагогічна модель розвитку університетської освіти є відкритою багаторівневою системою, де компоненти (рівні) якісного

моделювання органічно доповнюються кількісними моделями, індексами, індикаторами та критеріями оцінки, що збагачуються в умовах невизначеності можливості прийняття ґрунтовних, відповідальних рішень на всіх рівнях та етапах життєдіяльності.

Аналіз сутності та особливостей концептуальних моделей університетської освіти, моделей її розвитку дозволяє виявити загальне у формі **головних принципів** організаційно-педагогічного устрою, які притаманні університету незалежно від історичної епохи і характеру її розвитку: **повнота** пропонованого в університеті наукового **знання**; **дух свободи творчості** у процесі досліджень, викладання та навчання; **здатність** університету до **самооновлення** шляхом підготовки викладачів та вчених; **автономія університетського життя**; **об'єднання талановитих особистостей** усіх сфер інтелектуального життя.

До найважливішої групи моделей університетської освіти входять моделі розвитку, що характеризують **принципи «універсального еволюціонізму»**:

– **консервативна** модель розвитку, або модель, де підтримується незмінність традицій, застосовується принцип гомеостазис та стратегія мінімізації дисипації ресурсів на взаємодію з оточуючим середовищем;

– **експансивна** модель розвитку, або модель розширення, що втілює принцип метаболізму зі стратегією використання ймовірних точок біфуркації, непередбачуваної зміни траєкторії власного руху;

– **гнучка** модель розвитку, що втілює принцип адаптації та стратегію кормчого, поєднання цілепокладання з опором на сили стихії для досягнення мети, а не протистояння їм;

– **синергетична** модель розвитку, що спирається на принципи взаємодоповнення та взаємозбагачення консервативної, експансивної та гнучкої моделей на різних етапах життєдіяльності. Отже, синергетична модель засвоює стратегію сталого розвитку університетської освіти для забезпечення сталого розвитку суспільства.

Здатність підприємства створити ключові цінності, що об'єднують зусилля всіх структур того чи іншого підприємства, на думку Т. Птерса і Ф. Уотермена, є одним з найглибших джерел процвітання підприємств. **Формування ключових цінностей чи принципів** діяльності підприємства має своєю **головною метою створити** в навколишньому середовищі й в очах співробітників підприємства **його визначений образ**, чи, як прийнято зараз виражатися, «**імідж підприємства**». Ці **принципи**, об'єднані в систему, визначаються як «**кредо**» підприємства, його «символ віри». Сукупність таких принципів найчастіше називається «філософією» певного підприємства.

Слоган: «Вчитися практикуючи» (Learn by doing; Learning by action), або точніше – «**Вчитися навчаючи**», на нашу думку, відбиває **місію сучасного** університету.

Отже, феномен синергії єдності принципів організації університетської системи освіти студентів утворює цикл «**універсального еволюціонізму**», що також відповідає циклічності змін домінуючого типу організаційної культури та управління життєвим циклом корпорації.

УДК 37.013.42:81'246.2

Ситняківська С. М.,
канд. пед. наук, доцент,
ЖДУ імені Івана Франка, м. Житомир, Україна

ІННОВАЦІЙНА ТЕХНОЛОГІЯ ПІДГОТОВКИ ГАЛУЗЕВИХ ФАХІВЦІВ НА БІЛІНГВАЛЬНІЙ ОСНОВІ

Оскільки наша держава долучилася до інтеграційних процесів, які відбуваються у сучасному світі, обрала для себе європейський вектор розвитку, то перед вітчизняними вищими навчальними закладами постало завдання формування особистості, здатної жити і діяти у нових умовах, тобто підготовка такого фахівця, який здатний до адаптації своїх знань, умінь та навичок у полікультурному середовищі. Такі зміни активізували пошук нових форм і методів організації навчально-виховного процесу. З огляду на це вітчизняними науковцями здійснюється розробка концепцій оновлення освітньої структури, основних технологій навчання й виховання, однією із яких є втілення у навчальний процес технології підготовки галузевих фахівців на білінгвальній основі, адже в умовах глобалізації зростає роль іноземних мов не в загальному, а у професійному напрямку.

Зважаючи на те, що розвиток білінгвальної професійної комунікативної компетентності, який і є метою підготовки галузевих фахівців на білінгвальній основі, це довготривалий процес, то при розробці такої технології було здійснено припущення, що така компетентність може бути досягнута лише при поетапній організації процесу білінгвального навчання. Відповідно до цього припущення, були виділені 4 етапи розвитку білінгвальної професійної комунікативної компетентності майбутніх галузевих фахівців у процесі навчання в університеті. Для змістового та часового визначення цих етапів були використані критерії, за якими визначають рівні іншомовної комуніка-

тивної компетенції (ІКК), адже ІКК є необхідною умовою вивчення спеціальних дисциплін білінгвально. На основі аналізу рівнів ІКК студентів для впровадження технології підготовки галузевих фахівців на білінгвальній основі були виділені чотири етапи білінгвального навчання, які повинні пройти студенти під час навчання у ВНЗ для формування у них білінгвальної професійної комунікативної компетентності.

На першому етапі навчання основна увага приділяється розвитку комунікативної компетентності, що має фахову спрямованість рідною мовою, оскільки він реалізується на першому-другому курсах навчання. Зміст БН на цьому етапі втілює у собі білінгвальне подання лише окремих елементів, які є складовими вивчення дисциплін циклу професійної підготовки, що викладаються протягом I–IV семестрів навчання. Таким чином, білінгвальні елементи, що включаються у дисципліни зазначеного циклу, проникають у предметно-змістову сферу спілкування студентів іноземною мовою.

Другий етап БН, що здійснюється протягом V–VIII семестрів навчання є доповнюючим етапом і характеризується уже сформованою ІКК студентів на рівні B1, що наближається у процесі навчання до рівня B2, та дає можливість здійснювати представлення іноземною мовою уже не елементів, а блоків додаткової інформації, яка буде суттєво збагачувати зміст фахового матеріалу, що вивчається. За одиницю змісту пропонуємо на цьому етапі використовувати білінгвальний змістовий блок (БЗБ), що містить методичний матеріал окремих занять, визначених для білінгвальної підготовки, рідною мовою з перекладом спеціальних термінів та термінологічних словосполучень іноземною мовою. Такі БЗБ передбачаються у всіх дисциплінах циклу професійної підготовки третього-четвертого року навчання.

На третьому етапі БН, який відбувається протягом I–II семестрів навчання студентів магістратури при вивченні дисциплін циклу професійної підготовки передбачається використання як рідної, так і іноземної мови. На цьому етапі білінгвальне викладання передбачається лише 1–2 фахових дисциплін і передбачає проведення усіх лекційних та практичних занять іноземною мовою. До цього часу, завдячуючи попереднім етапам втілення технології підготовки галузевих фахівців на білінгвальній основі, мовна, навчальна та фахова компетентності студентів дозволяють використовувати іноземну мову як засіб отримання нового предметного матеріалу.

На четвертому етапі БН (III семестр навчання магістратури), який передбачає використання іноземної мови при вивченні оптимальної кількості дисциплін циклу професійної підготовки, білінгвальне

навчання повинно забезпечувати розширення і збагачення виключно фахової компетентності студентів, за умови досягнення студентами високого рівня мовної компетентності на попередньому етапі БН. Оскільки іноземна мова на цьому етапі починає відігравати домінуючу роль при викладанні фахових дисциплін, у студентів розвиваються навички здійснення комунікації іноземною мовою на фахову тематику, що дасть їм можливість вільно і глибоко зануритися у предметний зміст дисципліни, що вивчається білінгвально.

Отже, основним результатом технології підготовки галузевих фахівців на білінгвальній основі виступає сформованість їх білінгвальної професійної комунікативної компетентності. Тому в межах втілення цієї технології білінгвальне навчання розглядається не як спосіб вивчення іноземної мови, а як шлях засвоєння фахових знань, забезпечення можливості студентів долучитися до світових здобутків у певній галузі та розвитку комунікативних здібностей особистості, які необхідні будь-якому майбутньому галузевому фахівцю, за рахунок використання іноземної мови як засобу навчання.

УДК 364-43-057.875:005.336.2(043.2)

Дорошенко О. В.,
аспірант,

Чубук Р. В.,

канд. пед. наук, доцент,

ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ПРАЦІВНИКІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ДО ВИКОНАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ОБОВ'ЯЗКІВ В ПРАКТИЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Динамічно і в той же час суперечливо розвивається соціальна робота, як вид професійної діяльності, і спеціальність в системі вищої освіти. Соціальна робота є складною, емоційно навантаженою діяльністю, яка потребує до особистості фахівця певних вимог: об'єктивності, індивідуального та інноваційного підходу через виконання професійних обов'язків на практиці. Водночас професійне становлення фахівця соціальної сфери залежить як від особистісних характеристик, якостей, світоглядної сфери і життєвої позиції, так і від факторів професійного характеру: теоретичних знань, практичних умінь та навичок. Розвиток соціальної роботи обґрунтовує необхідність професіона-

лізації цієї гуманної практики, що в свою чергу, вимагає підвищеної уваги до формування професійної компетентності соціального працівника, успішного виконання соціальних ролей та функцій у своїй діяльності.

Соціальний працівник в процесі фахової діяльності взаємодіє з великою кількістю джерел інформації, причому не якоїсь конкретної однієї галузі, а багатьох: отримує юридичну інформацію, економічну, медичну, соціальну, педагогічну, тому майбутній працівник соціальної сфери мусить володіти фаховими знаннями з психології, соціології, психіатрії, знати законодавство, правові аспекти соціального захисту, теорії та методи соціальної роботи, наявні ресурси та методи їх використання; уміти спілкуватися та надавати інформацію, оцінювати потреби та представляти інтереси людини, підвищувати її можливості та сприяти розвитку, створювати «мережу допомоги» та керувати процесом допомоги. Відтак, значно розширюється його кругозір, і, навіть, збільшується простір існування фахівця. По-друге, дуже важливим є морально-психологічне задоволення від праці. Оскільки, коли працюєш зі слабшими, стаєш сильнішим сам.

Питання професійного становлення та компетентності фахівця соціальної сфери широко обговорюється у науково-професійній літературі. Методологічні й теоретичні аспекти розвитку професійної компетентності розкрито в працях С. Харченко, В. Докучаєвої, Н. Краснової, Н. Ларіонової, Д. Разіної, Е. Зеєра, А. Маркової та інших авторів.

Особистісно-професійні якості майбутнього соціального працівника являють собою комплекс характеристик особистості фахівця, які стають підґрунтям його професійної компетентності, до виконання професійних обов'язків, а саме:

1. Здатність до творчого мислення. Соціально-консультативна діяльність майбутнього соціального працівника потребуватиме цих якостей, сформованих на достатньо високому рівні. Творчості у соціальній діяльності навчитися практично неможливо, однак кожна людина може розвинути у собі такі якості.

2. Толерантність, емпатійність. Це почуття дає можливість створити єднання особистостей, коли майбутній соціальний працівник проникатиме у переживання, почуття вихованця і бажає розділити з ним ці відчуття, чуттєво ототожнюючись з клієнтом. Спеціалісту ж така якість є необхідною, оскільки за допомогою емпатії можливо пізнати причини страждань чи суперечностей у житті вихованця.

3. Бути ініціативним. Вона є ще одним чинником результативності соціальної діяльності. Майбутній соціальний працівник матиме справу

з процесом змін у житті клієнта, тому неможливо постійно слідувати рекомендаціям та інструкціям. Характерними ознаками ініціативності є поєднання знання предмета діяльності з оригінальними підходами до вирішення проблем.

4. Гнучкість. Гнучкість – характерна риса професійної соціальної діяльності, необхідна для досягнення очікуваних змін.

5. Здоровий глузд. Природа дій щодо надання допомоги особистості, кожна з яких є унікальною і неповторною, вимагає вияву цієї особистісної якості на кожному етапі: оцінювання ситуації, обмірковування варіантів виходу, виконання ролей, прогнозування наслідків тощо. Розвинений здоровий глузд впливатиме на формування професійної зрілості майбутнього соціального працівника.

Висновок. Професійна компетентність майбутніх працівників соціальної сфери до виконання професійних обов'язків в практичній діяльності є однією з пріоритетних у сучасній соціально-педагогічній практиці. Надзвичайно важливими є ефективне засвоєння професійних обов'язків працівниками соціальної сфери. Цю сформованість визначають такі основні критерії: здатність до творчості, креативність, натхнення, емпатійність, душевне тепло, ініціативність, гнучкість і наполегливість і здоровий глузд. Формування у майбутніх соціальних працівників соціальної компетентності за допомогою ґрунтового і творчого засвоєння професійних обов'язків сприятиме більш гармонійному функціонуванню його в майбутній діяльності.

Філологічна освіта в контексті реформ

УДК 378.016:84'243]:159.94(043.2)

Крамаренко А.,

викладач,

Криворізька гімназія № 91, м. Кривий ріг, Україна

ПОДОЛАННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ БАР'ЄРІВ У СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Нові соціально-економічні умови сучасного суспільства та поступова інтеграція України до європейського та світового співтовариства висувають більш високі вимоги до підготовки сучасного фахівця. Ефективність оволодіння знаннями у процесі навчальної діяльності у вищій школі значною мірою залежить від психологічної готовності тих, хто навчається, засвоїти та застосувати набуті знання на практиці, від уміння долати сформовані недієві стереотипи та від адекватного уявлення про свої можливості. Психологічні труднощі, що виникають при вивченні іноземних мов у студентах вищого навчального закладу (ВНЗ), пов'язані з численними психологічними бар'єрами, джерелом яких є переважно негативні емоції.

Метою дослідження є аналіз загальних психологічних бар'єрів, виникнення яких не обмежується навчальними ситуаціями, та специфічні психологічні бар'єри, наявність яких при вивченні іноземної мови у ВНЗ може перетворитися на істотну перепону.

Проблему психологічних бар'єрів у діяльності вивчали Л. С. Виготський, О. М. Леонт'єв, Б. Ф. Ломов, Б. Д. Паригін, С. Л. Рубінштейн, М. В. Савчин, Р. Х. Шакуров.

Науковці називають різні негативні емоції, які перешкоджають успішному вивченню іноземної мови, насамперед, вони вказують на невпевненість людини в собі, гострі кепкування під час іншомовного спілкування, сором'язливість, побоювання сказати щось не так, страх говорити іноземною мовою в присутності інших, комплекс меншовартості, «мовний бар'єр», усвідомлення вузькості свого світогляду.

На наш погляд, найбільшими бар'єрами, що виникають у студентів у процесі навчання, є страх, сором та почуття провини. При навчанні іноземної мови бар'єр страху виникає на різних лінгвістичних рівнях, зокрема фонетичному, лексичному, граматичному та стилістичному.

З усіх психологічних бар'єрів, що виникають при вивченні іноземної мови, можна виділити три основні.

1. *Бар'єр розуміння*. Він пов'язаний з тим, що часто студенту, який вивчає іноземну мову, важко зрозуміти співрозмовника з першого разу. Особливо це стосується вивчення англійської мови, адже її носії вимовляють слова досить швидко і дуже злитно.

Інколи бар'єр розуміння призводить до того, що студенти настільки сильно зосереджені на тому, щоб повністю сконцентруватися та зрозуміти співрозмовника з першого разу, що в результаті просто взагалі перестають слухати того, хто говорить.

Викладач має пояснити таким студентам, що вирішення цієї проблеми є в тому, щоб, по-перше, усвідомити, що це нормальна ситуація, коли виникає потреба щось перепитати, а, по-друге, з самого початку попросити свого співрозмовника говорити у більш повільному темпі. Для цього студентам можна запропонувати вивчити фразу «Could you speak more slowly, please?» і порекомендувати користуватися нею, якщо виникне така необхідність.

2. *Бар'єр говоріння* виникає через невпевненість студентів, які вивчають іноземну мову, в тому, що їхнього словникового запасу достатньо для висловлення думки.

В такій ситуації є необхідність нагадати студентам, що процес боротьби з *бар'єром говоріння* дуже простий – необхідно чітко усвідомити, що чим більше вони хвилюються, тим швидше вони забувають навіть ті слова, які їм добре відомі ще зі школи.

3. *Міжкультурний бар'єр* пов'язаний з тим, що студенти не враховують культурні традиції країни-носія мови, що вивчається. Тут викладач може порадишити більше цікавитися всім, що пов'язано з країною мови. Це допоможе студентам краще пізнати мову і реалії життя певної країни.

У процесі навчання іноземної мови можуть виникати також психологічні бар'єри непорозуміння на лексичному, семантичному та граматичному рівнях. Виникнення бар'єрів на перших двох рівнях пов'язане з відмінностями в системах значень (тезаурусах) учасників комунікації. Психологічні непорозуміння, що виникають у майбутніх фахівців на граматичному рівні, пов'язані з нерозумінням правил побудови речень в іноземній мові, а також з незнанням особливостей граматики іноземної мови. Цей вид психологічного бар'єра можна легко усунути через пояснення та закріплення граматичних конструкцій.

Психологічні бар'єри можуть створювати значні перепони в процесі вивчення іноземної мови у ВНЗ. Важливими є допомога студентам у подоланні психологічних труднощів при навчанні, а також

урахування особливостей вияву психічних пізнавальних процесів при навчанні іноземної мови. Під час навчальних занять потрібно створювати сприятливу емоційно-психологічну атмосферу за допомогою сумісних переживань, позитивного оцінювання професійних якостей студентів, заохочення обраного напрямку спілкування.

УДК 378.016:84'243]-087.875(043.2)

Савченко А.,
*старший викладач кафедри,
Криворізький факультет, ДДУВС, м. Кривий Ріг, Україна*

ШЛЯХИ ЕФЕКТИВНОГО РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

На початку третього тисячоліття Україна переживає складний період суспільного розвитку й перетворень у галузі освіти, намагаючись вийти на рівень європейських та світових стандартів. Вимогою часу є підготовка фахівців нової якості – здатних творчо мислити, швидко орієнтуватися в сучасному насиченому інформаційному просторі.

Проблема визначення шляхів ефективного розвитку іншомовної освіти є досить актуальною для освітнього та наукового простору України, вивчення якої допоможе краще зрозуміти роль нових технологій в практиці іншомовної підготовки майбутніх фахівців, як необхідної складової розвитку конкурентоспроможного фахівця.

Завданням нашого дослідження є визначення шляхів упровадження принципів комунікативно-зорієнтованого навчання іноземних мов та його застосування для організації ефективною іншомовної мовленнєвої діяльності студентів.

У сучасному глобалізованому суспільстві знання іноземної мови є надзвичайно важливим та актуальним унаслідок розширення міжнародних відносин та посилення міграційних процесів. Вкрай необхідним є вивчення іноземної мови для випускників вищих навчальних закладів, адже компетентне оволодіння хоча б однією іноземною мовою часто належить до професійного профілю та покращує кар'єрні можливості. Відтак можемо констатувати, що унаслідок удосконалення знань з тієї чи іншої іноземної мови підвищується відповідно і рівень професійної соціалізації майбутніх фахівців.

У вітчизняній науково-методичній літературі багато уваги приділялося підходам до вивчення іноземної мови (О. Г. Пиндик, Л. П. Гапо-ненко, Н. К. Скляренко), сучасним методикам іншомовного навчання (С. Ю. Ніколаєва, Л. М. Журавська).

Одна з першочергових цілей вищої освіти України у новому тисячолітті – це забезпечення конкурентоздатності випускників вищих навчальних закладів на ринку праці як внутрішньому, так і між-народному. Особлива увага приділяється розвитку комунікативних здібностей випускників, володінню ними принаймні однією іноземною мовою, що є не тільки чинником успішного навчання впродовж життя, але й розглядається іноземними науковцями як цінний «лінгвістичний капітал», що сприяє кращій зайнятості.

Основне завдання системи вищої освіти – підвищення ефективності навчання та виховання студентської молоді шляхом реформування іншомовної освіти відповідно до Рекомендацій Європи (РРЕ). Головною стратегією виступає комунікативний підхід, який зумовлює практичну мету навчання й вивчення іноземних мов, а саме: оволодіння іншомовним культурним спілкуванням шляхом формування і розвитку міжкультурної комунікативної компетенції та її складових: мовленневої та мовної, соціокультурної та соціолінгвістичної. Навчання іноземної мови, яке спирається на загально-дидактичні принципи, відрізняється тим, що головною метою виступає не накопичення знань, як це має місце у навчанні інших дисциплін, а оволодіння діяльністю іншомовного спілкування.

Оскільки базовим стрижнем формування іншомовної мовленнєвої діяльності студентів виступає комунікативна компетенція, то навчальний процес потребує оновлення методичних принципів навчання та наповнення їх новим змістом. Комунікативна компетенція – це здатність до ефективного використання мови в процесі спілкування, яка включає вміння вести осмислений і зв'язний діалог. Тому комунікативні ситуації, які використовуються у навчанні, мають моделювати типові ситуації реального життя у відповідній сфері спілкування.

Використання рольових ігор допомагає студентам проявити мовленнєву самостійність, реалізувати комунікативні вміння та мовленнєві навички. Такий вид діяльності на заняттях сприяє використанню іноземної мови для повсякденного спілкування та розв'язання професійних завдань. Професійно-орієнтовані дискусії сприяють не лише засвоєнню спеціалізованої лексики, а й готують студентів до майбутньої професійної діяльності.

Використання ігор на заняттях з іноземної мови є ефективним засобом утримання уваги та зняття страху перед спілкуванням. Слід

дотримуватися таких критеріїв відбору ігор: 1) новизна; 2) динамічність; 3) відповідність професійним потребам; 4) комунікативна спрямованість; 5) наявність змагального елемента.

При організації виконання комунікативних завдань слід враховувати такі фактори: 1) забезпечення студентів необхідними опорами, які допомагають побудувати висловлювання; 2) обрання оптимального способу організації вправи – одночасна парна й групова робота.

Для підвищення пізнавальної активності студентів та полегшення адаптації до реальної професійної діяльності слід застосовувати нетрадиційні форми занять. За таких умов студенти мають можливість моделювати ситуації професійної діяльності, в яких вони розвивають зразки поведінки та навички іншомовної професійно-комунікативної компетенції.

Якщо розглядати іншомовну комунікативну компетенцію як визначений рівень володіння іноземною мовою, що формується в процесі особистісно-орієнтованого навчання, головною метою якого є реалізація всіх видів мовленнєвої діяльності, то в такому випадку доцільним є застосування на заняттях рольових ігор, змагань, дискусій. Тому широкого поширення мають такі форми занять, як: семінар, вікторина, КВК, прес-конференція.

Розглядаючи питання вимог викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах, варто звернути увагу на питання оптимізації процесу навчання іноземних мов за рахунок комплексного використання традиційних і інтенсивних методи навчання іноземних мов, яке ґрунтується на функціонально-комунікативній лінгводидактичній моделі і супроводжується цілісною системою навчання студентів спілкування у побутових і професійних цілях, що дозволить сформувати якісну іншомовну компетенцію студентів.

Перехід системи освіти до комунікативно-орієнтованого навчання, метою якого є створення максимально сприятливих умов для виявлення та активного використання індивідуальних особливостей студента у навчальній діяльності, вимагає від викладача вибирати ті методи навчання, які оптимально підходять кожному конкретному студенту. Саме тому викладач повинен мати високий рівень професіоналізму і спеціальну підготовку.

На заняттях студентам варто давати можливість використовувати мову в реальних життєвих ситуаціях. Це допоможе їм навчитися використовувати лексичний запас та граматичні форми у повсякденних та професійних ситуаціях, що відповідно сприятиме підвищенню психологічної комфортності процесу навчання.

Сучасне викладання іноземної мови має базуватися на комунікативній спрямованості, що сприятиме всебічному розвитку особистості.

Таким чином, у глобалізованому професійному світі знання іноземної мови є вкрай важливим, професійне оволодіння іноземними мовами є однією з основних вимог багатьох професій, що поліпшує кар'єрні можливості, а відтак і професійну соціалізацію. Вивчення іноземної мови надає можливість скористатися культурним різноманіттям Європи та набувати нового міжкультурного досвіду. Крім того, знання іноземної мови допомагає тренувати пам'ять і розвивати свої соціальні навички.

Психологія саморозвитку **та подолання стресових станів**

УДК 159.923

Васильєв Я. В.,
*д-р психол. наук, професор, завідувач кафедри психології,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

ФАКТОРНИЙ АНАЛІЗ СТРУКТУРИ САМОАКТУАЛІЗОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ДОКТОРІВ НАУК ЧНУ ім. ПЕТРА МОГИЛИ

Близько двох років викладачі кафедри психології запрошували всіх докторів нашого університету взяти участь у психологічному дослідженні самоактуалізованої особистості, якими за гіпотезою розглядалися вказані вище вчені. Ми виходили з того, що в нашому університеті, як ні в якому іншому в місті, немає такої кількості вчених вищої кваліфікації. Ми сподівалися, що це було би престижно для нашого університету, та взагалі для науки. Гарантувалася повна конфіденційність участі у цьому дослідженні. Разом з тим, скільки я не звертався до докторів на декількох Вчених радах університету, але не всі погодилися. Тоді, коли ми набрали статистично достовірну кількість досліджуваних, то припинили благувати тих, хто не хотів добровільно брати участь у дослідженні та сприймати їх як несамоактуалізованих, тому що вони або самі себе такими не вважають, або бояться, що про них дізнаються правду. Такі люди не відповідають поняттю самоактуалізованої особистості (див. праці А. Маслоу). Коли ми звернулися до ректора нашого університету Л. П. Клименка та запропонували взяти участь у дослідженні, він одразу відповів, що згоден і відкритий до тестування. Так вчинили і доктори наук, прізвища яких вказані у кінці цієї публікації.

Тепер звернемося безпосередньо до нашого дослідження та зробимо спочатку головний висновок – які провідні фактори визначають самоактуалізовану особистість вченого? Для цього ми провели факторний аналіз результатів дослідження, який включав 5 світових методик особистості: Айзенка, Роттера, Голанда, Шостром, мінімум, які в цілому складають 50 рис особистості, які підлягали три факторному аналізу.

Першим значущим фактором цього аналізу став особистісний фактор, який довів, що найважливішим у самоактуалізованій особистості є її громадянська позиція та риси характеру. На перших двох місцях цього фактору знаходяться дві риси особистості з найкращої особистісної методики мінімульт, факторні ваги, які мають зв'язок вище, 800. Це риси психастенії та паранойяльності, що поєднують у собі високу чутливість та впертість у досягненні мети. Далі йдуть також риси з цієї методики, які також вказують на чутливість особистості, а також рису інтелектуальної спрямованості з методики Голанда та гарної контактності у спілкуванні. Таким чином, можна зробити висновок, що провідними рисами особистості є чутливість та впертість у досягненні мети та схильність до інтелектуальної діяльності.

Другий фактор має відношення до особливостей самоактуалізованої особистості, що вимірюється тестом Шостром. Це такі риси, як: спонтанність, гнучкість поведінки, самоповага, самоприйняття, опора на себе, креативність, ціннісні орієнтації та пізнавальні потреби. Таким чином, вісім з чотирнадцяти рис мають позитивні зв'язки з цією методикою, що підтверджує те, що ті хто погодився з дослідженням є самоактуалізованими особистостями. Також риси раціональної та заповзятої професійної спрямованості з методики Голанда доповнили цей висновок.

Третій фактор пов'язаний з методикою Роттера, яка виявляє інтернальність особистості, та вказує на глибину мислення людини, про відповідальне ставлення до прийняття самостійних рішень, прийняття провини на себе при не досягненні мети і таке інше. Така поведінка проявляється у різних видах інтернальності: загальній, при досягненнях, при невдачах, у виробництві, у сімейній сфері, межособистісних стосунках та у сфері здоров'я. Рисам цього фактору притаманна також екстраверсія.

Сьогодні можна висвітлити результати дослідження темпераменту у самоактуалізованих особистостей. Рівно 50 відсотків з тих, хто брав участь у дослідженні, мають тип темпераменту флегматика, 24 % меланхоліка та 26 відсотків сангвініка. Жодного холерика серед досліджуваних на було, що вказує на те, що серед них немає невірноважених. Важливо також відмітити, що жодної людини на було серед досліджуваних, хто би переходив межі норми з усіх методик дослідження.

Тепер назвемо прізвища самоактуалізованих особистостей, без ініціалів, для економії місця, але якщо будуть однакові прізвища будемо вводити ініціали. Клименко Л. П., Смельянов, Пронкевич,

Горлачук, Шевчук, Мейжис, Багмет, Васильєв, Великий, Гавеля, Гришкова, Євтушенко, Зюзін, Котляр, Мещанінов, Міронова, Науменко, Осипов, Палагнюк, Тригуб О. П., Шестопалова, Гожий, Кузьменко, Кутковецкий, Лазарева та інші, прізвища яких не вдалося розкодувати. Дякуємо усім, хто взяв участь у дослідженні, та будемо надалі публікувати детальніші данні з його результатів.

УДК 159.923.35

Амплєєва О. М.,
*канд. психол. наук, старший викладач кафедри,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЯК НЕОБХІДНОЇ СКЛАДОВОЇ УСПІШНОГО ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ ОСОБИСТОСТІ

Найактивнішим популяризатором емоційного інтелекту вважається Д. Гоулмен, американський журналіст і психолог, який у книзі «Emotional Intelligence», на матеріалах психологічних досліджень і опитувань, довів, що успіх в житті залежить не стільки від логічного інтелекту – IQ, скільки від здібностей управляти своїми емоціями – EQ.

Актуальність проблеми дослідження феномену емоційного інтелекту зумовлена тим, що він є однією з головних складових у досягненні максимального успіху в житті людини та відчуття нею щастя. Особливо гостро це питання стосується професійної діяльності психолога. Адже саме психолог може допомогти особистості розібратися у її внутрішніх емоційних проблемах, розкрити свій внутрішній потенціал та можливо прихований емоційний інтелект. Тому нині актуальним є емоційний інтелект і пов'язані з ним форми практичного і творчого інтелекту, взаємозв'язок емоційного (EQ) та когнітивного (IQ) інтелекту.

Емоційний інтелект включає в себе вміння контролювати власні емоції, використовувати інтуїцію, комунікабельність, стійкість та спокій у стресових ситуаціях.

Учені виокремлюють чотири основних характеристики високого EQ. До них можна віднести:

1. Увага до себе, тобто правильне розуміння власних сильних та слабких сторін, власних емоцій, а також самоповагу на нормальному рівні.

2. Самоконтроль, управління власними емоціями, здатність діяти раціонально та адекватно реагувати на зміни. Головне у самоконтролі – це «дозування» емоцій, що є достатньо складним процесом для людини. Для тренування рівня самоконтролю необхідно навчитися витримувати особливі паузи між інформацією, яка тільки-но надійшла, та першою реакцією на неї. Під час цієї паузи інформація встигає пройти через емоційний відсік нашого мозку та потрапляє у його «прагматичну» частину.

При цьому необхідно у будь-якій ситуації зберігати спокій та оптимізм. Сюди також можна віднести відповідальність та надійність.

3. Увага до інших, тобто розуміння емоцій інших людей та правильне реагування на них. До цього також відносять здатність співчувати та небайдужість до інших (емпатія), визнання їхніх здібностей та талантів, а також навички спілкування. Так, відомий американський психолог Дейл Карнегі визначив шість основних правил ефективної взаємодії та спілкування з іншими людьми:

- щиро цікавитися іншими людьми;
- посміхатися;
- пам'ятати, що ім'я людини – наймилозвучніший та найважливіший для неї звук;
- бути хорошим слухачем (заохочувати інших говорити про себе);
- говорити про те, що цікавить вашого співбесідника;
- допомогти йому відчувати свою значимість та робити це щиро.

Тож бачимо, що поради Дейла Карнегі найбільш влучно стосуються саме професійної діяльності психолога.

4. Управління стосунками, що включає здатність керувати всіма типами стосунків, уникати зайвих конфліктів та успішно працювати в конфліктних умовах. Той, хто володіє цією здібністю, має вплив на власне оточення та може, в разі потреби, взяти керування у власні руки та повести інших за собою.

Отже, можна зробити висновок, що концепція емоційного інтелекту досить вдало впливає на успішну професійну діяльність психолога. Адже саме емоційний компонент інтелекту допомагає у прийнятті рішень на основі відображення та осмислення емоцій (емоційна саморегуляція), емоційній грамотності (гнучке планування, перемикання уваги, мотивація творче мислення), управлінні емоційною сферою на основі інтелектуального аналізу і синтезу.

Астремська І. В.,
*канд. психол. наук, доцент,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв,
докторант, КНУ ім. Тараса Шевченка, м. Київ, Україна*

СУПЕРВІЗІЯ ЯК ЗАСІБ ПОДОЛАННЯ СИНДРОМУ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПРЕДСТАВНИКІВ ДОПОМОГАЮЧИХ ПРОФЕСІЙ

Основні клінічні прояви «вигорання» зводяться до відчуття втоми, відсутності сил, спостерігається понижений енергетичний тонус, падає працездатність і з'являються різні симптоми фізичних погіршень здоров'я, схильність до зловживання заспокійливими або збудливими засобами і так далі. У професіонала з'являється негативна психологічна установка в спілкуванні з партнерами, колегами, клієнтами, пацієнтами, керівництвом, членами сім'ї і друзями. Це призводить до конфліктів і втрати віри у свої можливості як професіонала, і може стати причиною зміни життєвого сценарію і повної відмови від професійної діяльності в обраній сфері.

Ще однією важливою особливістю професійного вигорання представників допомагаючих професій є переважання процесів каталізації вигорання над інгібіторами саме у людей, що проявляють схильність до допомагаючої праці, а саме: емоційно чуйними, надмірно тривожними, з гуманістичною життєвою позицією.

Так, фахівці, що мають особову готовність допомагаючих професій, і здатні до реалізації функцій допомоги, являються ж і найуразливішими з точки зору ризику розвитку синдрому емоційного вигорання. Ця залежність може бути покладена в основу вибору моделі супервізії, визначення її завдань і методів.

Ознаками ранньої стадії розвитку синдрому емоційного вигорання може послужити ряд психоемоційних станів представників допомагаючих професій, пов'язаних з підвищеним виробничим навантаженням у певний часовий проміжок. Це може бути занадто глибоке інтелектуальне і емоційне занурення в проблему клієнта, перейняття на себе відповідальності за невдачі клієнта, асоціювання проблем і переживань клієнта зі своїми особовими проблемами і переживаннями, бажання надати допомогу всім і відразу, і в разі невдачі відповідальність береться на себе, труднощі відходу від переживань навіть після закінчення активної взаємодії з клієнтом і інші подібні стани можуть стати серйозними чинниками розвитку клінічних ознак

синдрому емоційного вигорання. Саме в цей період потрібно звернути особливо пильну увагу на психоемоційний стан представника допомагаючих професій з боку керівництва і супервізорів. Цей період є найбільш ефективним з попередження розгортання повної клінічної картини синдрому емоційного вигорання.

Якщо поглянути на супервізію як на конкретну технологію, то це метод, за допомогою якого, призначений організацією фахівець (супервізор) допомагає персоналу максимально ефективно протистояти психотравмувальним чинникам, навчати навичкам психологічного захисту і зняттю напруженості. Цьому сприятиме формування стійких навичок бачення всіх аспектів проблеми і власну роль в їх рішенні; керувати власними почуттями в конкретних ситуаціях; формувати позитивне ставлення до своєї роботи, брати на себе відповідальність за її результати.

Можна зробити висновок, що різноманіття моделей, форм і варіантів супервізії свідчить про її затребуваність як способу професійного захисту фахівців «допомагаючих» професій, так і способу зняття і запобігання професійним стресам і ризикам. Проте досі професійна супервізія в Україні практично не отримала поширення. Також не виявлено зацікавленості керівництва соціальних служб і організацій в проведенні регулярних або хоч би разових супервізорських сесій. Водночас, поширеність синдрому емоційного вигорання досить явно вказує на неможливість впоратися з цим феноменом тільки адміністративними заходами. Можливості супервізії в профілактиці синдрому емоційного вигорання, доведені зарубіжним досвідом, безумовно, зможуть розв'язати цю проблему.

На сьогодні в країнах Європи і США до програми навчання студентів допомагаючих професій все частіше включають учбову дисципліну «Супервізія». Що стосується країн пострадянського простору, така практика активно впроваджується у ряді російських ВНЗ, що випускають допомагаючих професій. В Україні супервізія практично не вивчається у вищій школі і розвивається досі тільки як практична область знання.

Застосування супервізії в якості технології профілактики синдрому емоційного вигорання для допомагаючих професій ефективно застосовувати і впроваджувати ще зі студентської лави, щоб навчати студентів не лише навичкам роботи в якості супервізора, але й самим активно застосовувати техніку й методи психологічної профілактики синдрому емоційного вигорання.

Васильсва Г. В.,
*канд. психол. наук, доцент кафедри,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

ГОМОСЕСУАЛЬНА ІДЕНТИЧНІСТЬ

Дослідження гомосексуальності у вітчизняній і зарубіжній науці пройшли ряд етапів, дуже довго це явище стигматизувалося. Нині гомосексуалізм виключено зі списку психічних розладів, але це питання продовжує викликати дискусії, як серед вітчизняних учених, так і за кордоном. Більшістю фахівців визнано, що гомосексуальність не є хворобливим станом, девіацією, психічним розладом, не є соціально небезпечною формою поведінки, не потребує корекції. Однак, люди, що мають гомосексуальну ідентичність, доволі часто зустрічаються зі стигматизацією та соціальним тиском.

У наш час тема гомосексуальності, ідентичності є досить широкою і піднімає пласт соціальних, культурних і психологічних проблем. У сучасному європейському і американському соціокультурному просторі відбувається помітна трансформація уявлень про варіативність сексуальної поведінки і гендерних норм. З одного боку, люди, що мають гомосексуальну орієнтацію, у зв'язку з суспільними і соціальними змінами, все частіше легалізують свою гомосексуальність, з іншої – стикаються з соціальним несхваленням і стигматизацією.

Основна наукова проблема нашого дослідження полягає у необхідності теоретичного та експериментального визначення механізмів формування гомосексуальної ідентичності та особливостей її функціонування.

Існують різні підходи щодо співвідношення понять «ідентичність», «Я-концепція», «самість», «образ Я», «самосвідомість». Однак, співвіднесеність понять не означає їхньої тотожності, й деякі автори вказують на необхідність розрізнення категорій ідентичності та самосвідомості.

Зараз поняття «ідентичність» розглядається в межах актуальної сьогодні проблеми сутності людини. Увага до неї в сучасній психології пов'язується з підвищенням статусу західної гуманістичної та екзистенціальної психології, розвитком вітчизняної гуманітарної психології, а також формуванням суб'єктної парадигми і вчинкового підходу в українській психології. У центрі проблемного кола питань лежить визначення сутності поняття «ідентичність». Таким чином, визначаємо, що на сучасному етапі розвитку психології проблеми

співвідношення соціальної та особистісної ідентичності людини залишаються невирішеними. Найбільш поширеною на сьогоднішній день є точка зору про те, що соціальна і особистісна ідентичність є взаємодоповнювальними, а не суперечать один одному компонентами ідентичності людини.

Поглиблення процесів євроінтеграції вимагає від українського суспільства необхідність формувати толерантне ставлення до питань меншості, як національної, так і сексуальної. Шляхом до цього є визнання феномену та визначення проблем для подальшого дослідження.

УДК 159.922.6.07:364-43-057.875

Гусак В. М.,
*старший викладач кафедри,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ СФОРМОВАНOSTІ СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ ПРОФЕСІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ У МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Професійно-психологічна культура розглядається нами як складне структурне утворення, що базується на свідомому засвоєнні, безперервному розвитку і використанні цілісної системи психологічних знань, умінь і навичок, цінностей, професійно важливих якостей, а також здібностей до самоуправління, самоосвіти для високоефективної професійної діяльності в ситуаціях, що вимагають мобілізації глибинних особистісних ресурсів фахівця. Було виділено наступні складові професійно-психологічної культури: психологічна грамотність, психологічна компетентність, ціннісно-смысловий та емоційний компоненти, які реалізуються в повсякденній професійній діяльності соціальних працівників.

Експериментальною базою дослідження професійно-психологічної культури майбутніх соціальних працівників, що тривало протягом 2010–2016 рр., стали вищі навчальні заклади України, зокрема Чорноморський національний університет імені Петра Могили (м. Миколаїв), Національний університет «Києво-Могилянська Академія» (м. Київ) та Херсонський державний університет. Загальна кількість студентів, які взяли участь у констатувальному експерименті становить 366 осіб.

Для вимірювання вказаних структурних компонентів професійно-психологічної культури було використано наступні засоби діагностики:

розроблені нами методики «Психологічна грамотність» та «Психологічна компетентність», «Методика дослідження психологічної культури» О. Г. Видри, «Методика діагностики емоційного інтелекту» Н. Холла.

Згідно з даними результатів дослідження, лише у 45 осіб (12,30 % від загальної кількості студентів) зафіксовано високий рівень прояву психологічної грамотності, 66 осіб (18,03 %) проявили низький рівень, а основна частина – 255 досліджуваних (69,67 %) мають середній рівень психологічної освіченості.

57 осіб (15,57 % досліджуваних) продемонстрували високий рівень психологічної компетентності, основна частина – 248 осіб (67,76 %) – середній і 61 особа (16,67 % студентів) мають низький рівень психологічних вмінь та навичок. Трохи вищі показники сформованості психологічної компетентності порівняно з психологічною грамотністю можна пояснити, на наш погляд, базовим рівнем ще непрофесійної особистісної психологічної культури, початкового культурно-психологічного досвіду особистості студента, який він отримав із сімейних традицій, навчання та особистісної життєдіяльності, та з яким прийшов до вузу.

Що стосується ціннісно-сміслового компоненту психологічної культури, то 62 особи (16,9 % від загальної кількості досліджуваних) мають псевдовисокий рівень за силою психологічних прагнень, що може бути проявом особистісного перфекціонізму, а за ступенем реалізації цей рівень спостерігається лише у одного студента. Досконалий (високий) рівень культурно-психологічних цінностей продемонструвало 116 досліджуваних (31,7 %) за силою прагнень і лише 9 осіб (2,4 %) – за їх реалізацією. Відповідно базовий (середній) рівень виявлено у 161 особи (44 %) та 97 осіб (26,5 %). Найбільша кількість – 259 студентів (70,8 % загальної вибірки) мають лише елементарний (низький) рівень реалізації своїх психологічних прагнень, хоча за силою прагнень цей рівень наявний лише у 27 осіб (7,4 %).

Цей розрив між силою прагнень та їхньою реалізацією обумовлює дисгармонійне культурно-психологічне функціонування майбутніх соціальних працівників. У зв'язку з цим, постає гостра необхідність потужного насичення викладання дисциплін психологічного циклу розв'язанням ситуаційних задач та іншими завданнями практичного характеру, а також збільшення часу проходження виробничої практики з обов'язковим забезпеченням психологічного супроводу студентів.

Стосовно емоційного компоненту психологічної культури лише 13 осіб із загальної вибірки (усього 3,5 %) мають високий рівень емоційного інтелекту, середній рівень емоційного інтелекту продемонст-

рували 136 осіб (37,2 %), низький рівень управління власною емоційною сферою спостерігається у найбільшій частки досліджуваних – 217 студентів з різних університетів, що становить 59,3 % від загальної кількості. Хоч у цілому і спостерігається незначна тенденція підвищення рівня емоційного інтелекту разом зі збільшенням курсу навчання, вона є недостатньою для випускників спеціальності «соціальна робота», що пов'язана з великою кількістю психоемоційних ризиків при безпосередній взаємодії з «важкими» клієнтами.

Оскільки найгірші показники сформованості професійно-психологічної культури були отримані саме по емоційному компоненту (більше половини досліджуваних мають низький рівень), можна висунути припущення, що при підготовці майбутніх соціальних працівників в усіх вказаних університетах необхідно посилювати емоційну складову професійного навчання для забезпечення професійно-психологічного здоров'я випускників. З цією метою до програми формувального експерименту з розвитку професійно-психологічної культури були включені такі форми роботи зі студентами: енкаунтер-групи, групова психотерапія в гештальт-підході з елементами арт-терапії та сінематерапії, балінтовські групи.

УДК 159. 923

Каневський В. І.,

*канд. психол. наук, доцент кафедри,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

ЦІЛІ САМОРОЗВИТКУ, САМОРЕГУЛЯЦІЯ І ПТСР

Процеси постановки і реалізації цілей грають важливу роль в життєвих стратегіях особистості. Повнота життя, умови адаптації, розвиток особистості пов'язані із перспективними цілями в її мотиваційній структурі. Важливу роль у структурі особистості відіграє її спрямованість; С. Л. Рубінштейн вказував, що спрямованість включає два тісно між собою пов'язаних моменти: а) предметний зміст, оскільки спрямованість – це завжди спрямованість на щось, на якийсь більш-менш певний предмет, і б) напругу, яка при цьому виникає. До цього варто додати визначення мети Н. А. Бернштейном як «образу потрібного майбутнього». Це важливо враховувати в процесах адаптивної саморегуляції, в яких важливу роль відіграє здатність ідентифікувати, переслідувати і досягати мети (Carver & Scheier, 1998;

O'Connor & Cassidy, 2007; O'Connor & Форган, 2007; Sheldon, Ryan, Deci, & Kasser, 2004). Особливе місце останнім часом приділяється більш широкому розумінню цільової поведінки, при якому вважається, що адаптивним процесам служить також можливість відмовитися від переслідуваної мети, якщо вона стає неактуальною або недосяжною (Wrosch, Scheier, Carver, & Schulz, 2003a; Wrosch, Scheier, Miller, Schulz, & Carver, 2003b). Це положення теорії коригування цілей, в рамках якої працюють такі фахівці, як С. Wrosch, Р. С. Carver, Р. O'Connor, які визначають, що найбільш адаптивна відповідь на недосяжну мету є її коригування, що тягне за собою як відсторонення від недосяжної мети, так і відновлення альтернативних цілей (Wrosch, Scheier, Carver, & Schulz, 2003a), оскільки можливі, як зовнішні (соціальні умови), так і внутрішні чинники (наприклад, вік, здоров'я), тягарем лежать на особистості і обмежують можливість досягнення цілей. Описано два механізми: goal disengagement (відокремлення від мети) і goal reengagement (повторне зчеплення), що працюють у цьому процесі, розроблена Шкала коригування цілей (Goal Adjustment Scale), що дозволяє визначити рівень презентації їх в цільовій поведінці. Їх урахування дозволяє припускати корекцію психологічного стану особистості. Ми б визначили цей підхід як операціональний. У той же час, існує футурреальний підхід Я. В. Васильєва до дослідження особистості на основі цільової спрямованості її, що відображає її футурреальність, при цьому ставляться акценти на ситуаціях майбутнього часу, які включають перспективні цілі; я б визначив цей підхід як холистичний. Цей погляд звертається до цілей саморозвитку особистості, і можна згадати, що один з представників холізму, К. Гольдштейн, відзначав, що нормальний організм це той, «у якого тенденція до самоактуалізації діє зсередини, і який перемагає труднощі, що виникають в процесі зіткнення із зовнішнім світом не на основі тривоги, а в очікуванні радості перемоги».

Нами проводиться робота з дослідження шляхів корекції цільової спрямованості учасників АТО з наслідками ПТСР, перші результати були представлені нами в ряді публікацій. У процесі дослідження, зокрема, було розроблено методику «Саморозвитку особистості» та посібник «Психокорекція позицій цільової спрямованості особистості», триває робота з їхньої адаптації. У її рамках проведено дослідження деяких характеристик цільової спрямованості представників контрольної групи, до якої увійшли студенти I та II курсів спеціальності «Психологія» ЧНУ ім. Петра Могили (N = 26 чол.). Учасникам дослідження було запропоновано методики: «Цільова спрямованість особистості», «Саморозвиток особистості», Шкала коригування цілей, шкала самооцінки наявності ПТСР – Шкала самооцінки PCL-C (цивільна версія).

Результати дослідження не виявили значимих зв'язків між параметрами саморозвитку і ознаками ПТСР, з одного боку, і процесами коригування цілей – з іншого, водночас, відсутня значуща кореляція і між цими процесами: $r = -0,008$, що підтверджує припущення про те, що це два різних механізми. Звертає на себе увагу статистично значуща відмінність за критерієм Ст'юдента у вираженості фактору Іп (Інтернальність в області невдач) і належності до курсу навчання: $t = 3,74$ ($p = 0,001$), іншими словами, зі збільшенням терміну навчання Інтернальність має тенденцію до зниження, можливо, це пов'язане з тим, що підвищується усвідомлення складності завдань, що стоять перед студентами в області саморозвитку, тому не дивна негативна кореляція Іп з цілями самоактуалізації: $r = -0,457$ (показники з ймовірністю помилки $p \leq 0,05$), в свою чергу, ці цілі не визначають в цьому випадку інтегральний показник СРО (саморозвитку особистості), на відміну від цілей самореалізації, самовизначення і самовдосконалення, які з ним корелюють.

Можливо, до пріоритету цих цілей респонденти дійдуть у процесі особистісного зростання, чому, власне, і сприяє процес саморозвитку. Це пов'язано і з завданнями саморегуляції, оскільки подібна робота пов'язана з певними труднощами, що не може не викликати переживання тривожності, оцінку своїх можливостей та ін. Регресійний аналіз показав зв'язок Σ (інтегральний показник методики «Саморозвитку особистості») і PCL: $\beta = 0,425$; $t = 2,204$ ($p < 0,05$), таким чином, це допомагає намітити подальші напрямки в корекційній роботі.

УДК 159. 923

Кописова О. М.,

аспірант,

ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

ПЕРЕДАЧА НАСЛІДКІВ ВІЙНИ ТА БОЙОВОЇ ТРАВМИ ЧЕРЕЗ ПОКОЛІННЯ

Важливо зважати на вплив цих повоєнних умов на сім'ї, особливо на дітей. Передача травми між поколіннями, яку іноді називають вторинною травматизацією, – це явище, коли діти страждають від посттравматичних наслідків уражень своїх батьків. Багато літератури в цій сфері з'явилося в середині 1960-х років, коли тема була вперше

розглянута під час роботи із сім'ями, які пережили Голокост. При додатковому вивченні травми через покоління робили акцент на впливі кількох травм (геноцид, політичне насильство, репресивні режими, насильство в сім'ї, злочин і захворювання, які загрожують життю) на дітей тих, хто вижив. У таких випадках діти не пережили фактичні травмувальні події, але зазнали впливу травматичного досвіду своїх батьків. Наслідки травми через покоління добре задокументовані в епізодичних даних. Початкові клінічні спостереження в 1960-х роках вказали на значне занепокоєння, депресію і неадекватну поведінку в дітей тих, хто пережив Голокост. Рання література взагалі передбачала значну психопатологію, зважаючи на тяжкість і тривалість травматичного досвіду батьків, у яких було мало можливостей для інтеграції їхньої величезної втрати і травматичних переживань. З плином часу ці результати були піддані сумніву через методологічну слабкість і відсутність достовірних даних. Питання виникло природно, проте, як оцінити значення і вплив будь-якої батьківської травми на дитину? У літературі середини 1980-х з'явилися дослідження, які вказували, що діти батьків із ПТСР схильні до підвищеного ризику розладу навчання, агресії, депресії та гіперактивності. Істотним чинником у передачі травми через покоління є наявність або відсутність у батька-ветерана симптомів ПТСР. Дані вказують на зв'язок посттравматичного стресового розладу із сімейними порушеннями, а також родинною нестабільністю і поведінковими проблемами в дітей. Батьківське почуття відчуженості або неможливість відчувати і виражати емоції, як було помічено, переносилися в батьківські стосунки, можливо, призводячи до поведінкових проблем у дітей. Значне афективне уникнення і емоційне оніміння найбільш корелювали з поведінковими труднощами у дітей ветеранів. ПТСР ветеранів може вплинути на дітей багатьма способами. Переживання травмувальних подій батьками може бути раповим, інтенсивним і яскравим. Ці явища дуже лякають дітей, які не розуміють, що відбувається. Діти можуть турбуватися про гарний стан батьків або їхню здатність забезпечити догляд за ними. Батьки з емоційним онімінням і «закриті» можуть здатися своїм дітям віддаленими і сторонніми. Вони можуть здаватися неуважними, і дитина відчуватиме себе нелюбом. Симптоми тривоги, підвищена збудливість, дратівливість і низька толерантність до фрустрації впливають на почуття безпеки дитини, що може призвести до сумнівів дитини в батьківській любові. За спостереженнями, діти ветеранів бойових дій з ПТСР діляться на три загальні групи: 1) дитина без догляду (роз'єднана дитина); 2) «понад-ототожнювальна» дитина; 3) дитина-рятівник. Якщо дитина без догляду може бути емоційно

відірваною від сімейного життя, «понадототожнювальна» намагається стати ближчою до батьків, нехтуючи діяльністю, відповідною її віку, і стосунками з однолітками. Ця дитина може переживати спогади і жахіття, які схожі на те, що переживають батьки-ветерани. Дитина-рятівник схожа на дитину алкоголіка, вона здатна відчувати відповідальність за проблеми батьків і провину, коли справи йдуть не так. Ця дитина переймає батьківські ролі та обов'язки. Травма передбачає порушення емоцій, переконань і пізнання. Батько може повернутися зі зміненими думками, почуттями і поведінкою внаслідок одної травмувальної події або в результаті тривалого впливу інтенсивного бойового досвіду. Батьківське сприйняття себе як людини може бути зміненим як щодо своєї ролі в суспільстві, так і в межах міжособистісних стосунків. Питання безпеки і довіри можуть бути глибоко порушені травмою, при цьому змінюються уявлення індивіда про взаємини і про світ загалом. Передача батьківської травми через покоління відбувається, коли спотворені переконання і висновки батьків передаються дитині, яка не зазнавала травми. Така дитина засвоює набір почуттів або переконань, тотожних тим, які є у травмованих батьків. Механізмами передачі травми між поколіннями є мовчання, надмірна закритість, ідентифікація та реконструкція. У мовчазному середовищі дитина відчуває вплив травми батьків афективно та не має пояснень або доказів. Сім'я іноді вступає в змову щодо уникання важких тем або будь-яких тригерів травматичних батьківських симптомів. Дитина може мати жахливі фантазії про невисловлений досвід батьків і відчувати занепокоєння з приводу можливості спровокувати симптоми батьків. Надмірне розкриття відбувається, коли батько показує свій страх або розповідає страшні подробиці, яких дитина не може витримати. Це може призвести до розвитку симптомів ПТСР у дитини. Ідентифікація відбувається, коли дитина емоційно з'єднується з батьками, які зазвичай є замкненими і недоступними. Відтворення відбувається, коли члени сім'ї беруть участь у переживанні деяких аспектів травматичних спогадів внаслідок того, що батьки не можуть відділити минуле від теперішнього. Емоційні проблеми внаслідок бойового досвіду або симптомів ПТСР у батьків розвиваються не в усіх дітей. Попри це, коли дитина висловлює власні емоційні проблеми вдома або в школі, відбувається всебічне оцінювання соціального та навчального стану дитини. Це має бути оцінювання загального функціонування сім'ї та характеру спілкування. Травма припускає можливість зради довіри, тому всі роботи, пов'язані з травмою, мають проводитися у безпечних і довірливих терапевтичних взаєминах. Індивідуальне лікування може

бути необхідним до участі в сімейній терапії. Мета лікування полягає в тому, щоб допомогти родині визнати особливості свого спілкування, розвивати переконання і поведінку, які відрізняють минуле від сьогодення, і отримати ширший спектр реакцій.

УДК 159.923

Лукіна Н. Б.,
аспірант,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

ФАКТОРНІ ПОКАЗНИКИ У СТРУКТУРІ ЦІЛЬОВОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ПЕРФЕКЦІЙНОЇ ОСОБИСТОСТІ

Для визначення цільової спрямованості студентів, які схильні до перфекціонізму, були використані такі методики: «Багатомірна шкала перфекціонізму» П. Х'юїта і Г. Флетта, «Дослідження цільової спрямованості особистості» Я. В. Васильєва, Особистісний опитувальник Айзенка, Опитувальник рівня суб'єктивного контролю Роттера, Міні-мульти, Визначення типів особистостей за Дж. Холландом, «САТ» Шострома.

Для сконцентрування вихідної інформації, представлені у вигляді масиву даних та для вираження якомога більшої кількості ознак через якомога меншу кількість характеристик було використано метод факторного аналізу. На основі отриманих результатів нами було виявлено п'ять основних факторів.

Перший – фактор професійно-пізнавальної мотивації, який включає в себе більшість показників професійної спрямованості за методикою Дж. Голланда. Ця мотивація є внутрішньою, так як наявні процеси саморозвитку такі як самовизначення та самореалізації, але на найнижчому рівні показник – самовдосконалення. Тобто в таких особистостей є прагнення до пізнання, інтерес до себе та реалізації своїх можливостей, їм властива екстраверсія, але відсутня мета – вдосконалення отриманих знань, та як результат – самоактуалізації.

Другий фактор – психопатологічний, який включає в себе найбільшу кількість показників з методики «Міні-мульти», інтравертованість, низьку інтернальність та егоцентричну позиція. Відсутність альтруїзму у цьому факторі вказує на наявність лише близьких та середніх цілей особистості (егоцентричний та раціональний рівень).

Третій фактор – екстернальний раціоналізм. Для нього характерна інтелектуальна мотивація, наявні всі показники інтернальності та відсутня психопатія, що вказує на раціональну позицію.

Четвертий фактор – соціально-заповзятливої мотивації. Включає в себе самореалізацію, відсутня психопатія та низька загальна інтернальність. Наявні високі показники самоактуалізації та самовдосконалення, відсутній егоцентричний та наявний раціональний рівень. У цьому факторі ми розглядаємо заповзятливість, як шлях до творчості та самоактуалізації.

Останній фактор, п'ятий – інтелектуально-реалістичної мотивації – інтравертованість, невеликий нейротизм, низька інтернальність, раціональна та альтруїстична позиція.

Таким чином, проаналізувавши отримані факторні показники, можна стверджувати, що є як і позитивні фактори, так і негативні у структурі перфекціонізму особистості. Щодо негативних, це свідчать про те, що більшості студентів, які брали участь у дослідженні, властивий деструктивний перфекціонізм. Нагадаємо, це вид перфекціонізму, який виявляється у низькій самооцінці, нездатності брати відповідальність за свої вчинки, прагнення сподобатися іншим, тобто надання переваги інтересам інших, ніж самому собі. Так, дослідники виділяють кілька сфер, на які чинить негативний вплив перфекціонізм: емоційний стан, продуктивність діяльності, міжособистісні контакти. Наслідки для емоційного стану – невдоволення собою, переживання туги, тривоги, сорому, провини. Наслідки для продуктивності діяльності можуть виявлятися у такому вигляді: поведінки уникнення; стану паралічу, неможливості почати діяти, оскільки будь-який результат, що відмінний від чудового, є неприйнятним; зниження продуктивності та хронічної перевтоми; високі стандарти на всі види діяльності. У міжособистісних контактах можливі конфлікти через надмірні вимоги та очікування на адресу людей, що оточують; конкурентні відносини з людьми через порівняння себе з ними, заздрощі, ревнощі; відсутність близьких та довірливих відносин. Труднощі у відносинах були включені в якості складової в конструкт перфекціонізму, запропонований Р. Слейн. Багато сучасних авторів, наприклад, Р. Фрост, Р. Слейн, Й. Штебер відзначають нездатність приймати рішення та закінчити справу в якості однієї з ключових особливостей перфекціоністів.

Спираючись на вищезазначене, наша подальша робота спрямована на направлення деструктивного перфекціонізму у русло конструктивного та формування альтруїстичної позиції цільової спрямованості, яка сприятиме саморозвитку перфекційної особистості.

Хоржевська І. М.,
*канд. психол. наук, доцент кафедри,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

КОНЦЕПТУАЛЬНА МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСНОВ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ

Проведений аналіз науково-педагогічної літератури свідчить, що до розуміння побудови моделі психологічних основ професійної культури існують різні підходи. Професійна культура, як частина загальної культури, розглядається не тільки як форма людської діяльності, але і як найважливіший аспект життєдіяльності особистості, як соціальна діяльність, яка не зводиться лише до певного комплексу знань, умінь і навичок. У сучасних глобалізаційних умовах розвитку суспільства надзвичайно актуальною виступає проблема формування професійної культури різних фахівців, у тому числі спеціалістів правоохоронних органів.

Формування психологічних основ професійної культури фахівців правоохоронної діяльності, курсантів та слухачів вищих навчальних закладів МВС України як складова професійної підготовки працівників є однією з актуальних проблем у сучасній психологічній та правовій науках. Це пов'язано зі здійснюваною реформою правоохоронної галузі, сучасної вищої освіти, яка передбачає переорієнтацію освітнього процесу на розвиток особистісно-професійних, моральних якостей фахівців.

Будуючи власну теорію, ми передбачали, що її використання дозволить не тільки оптимально досліджувати психологічні основи професійної культури, а й пояснювати отримані результати.

В остаточному варіанті побудовану концептуальну модель можна представити як системну взаємодію певних компонентів, що дозволяють як цілісно, так і фрагментально описувати загальні уявлення про психологічні основи професійної культури фахівця. У процесі наукового пошуку ми досліджуємо специфічні ознаки психологічної культури фахівця правоохоронної діяльності на основі узагальнення різних даних.

Беручи до уваги досягнення науковців, ми виокремили психологічні основи культури, важливі для забезпечення реалізації правоохоронцями своїх функцій у різних ракурсах:

- культура комунікації, що проявляється у спілкуванні з громадськістю і з колегами;
- культура ведення та оформлення фахової документації;
- культура своєчасного реагування і виконання професійних дій;
- культура у публічних, профілактичних заходах;

- культура, яка торкається зовнішнього вигляду;
- культура, пов'язана з реалізацією професійної поведінки і дій;
- культура постійної досконалості у професійній діяльності.

Їх умовно можна звести до п'яти основних блоків психологічних якостей, що реалізуються у професійній культурі фахівця правоохоронної діяльності. Кожен критерій характеризується інтегрованими параметрами, сформованість яких у сукупності свідчить про сформованість психологічних основ професійної культури правоохоронця. Ці показники виявляються не ізольовано, а в різноманітних поєднаннях і взаємозв'язках.

Отже, *концептуальну модель* психологічних основ професійної культури фахівців правоохоронної галузі формують наступні базові компоненти:

1) когнітивний компонент – інтелектуально-професійні якості – це характеристики професійних знань, умінь, навичок, професійного досвіду працівника, його кваліфікації, результатів праці тощо;

2) комунікативний компонент – це здатність проявляти ефективність комунікацій як з колегами, так і з громадськістю;

3) емоційно-вольовий компонент – це якості, які відповідають за саморегуляцію, емоційну витримку і стійкість;

4) поведінково-діяльнісний компонент – якості, які характеризують організованість, відповідальність, ініціативність, дотримання субординації, вміння працювати в команді, ефективність діяльності та ін.;

5) особистісно-характерологічний компонент – особистісні якості, які розкривають такі особливості працівника: здатність до самооцінки, чесність, справедливість, принциповість, загальну культуру, культуру мислення, мови.

Зміст кожної групи критеріїв якостей залежить від посади працівника яку він обіймає, і кожна з них може мати свій набір критеріїв, які слід встановлювати та оцінювати в залежно від спеціалізації, стажу, посади, тощо.

УДК 159.923-053.6:338.48-52

Шилова Н. І.,
канд. психол. наук, старший викладач кафедри,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

ТУРИСТИЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЧИННИК РОЗВИТКУ ЦІЛЬОВОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКА

Розвиток спрямованості підлітків через навчальний процес пропонує ряд дослідників (Л. А. Вяткін, В. І. Ганопольський, Н. В. Зимівець,

І. В. Зорін, П. І. Істомін та ін.), адже саме через навчальний процес підліток отримує основи знань, умінь і навичок відповідального ставлення та мотивації до навчання. Заняття туризмом, як один із видів позашкільної роботи, який не носить директивного характеру (навчання у школі), засновується на добровільному власному виборі відвідування, а тому не вимагає залучення додаткової мотивації ззовні. Туристична діяльність містить власну потужну мотиваційну структуру, елементи якої проявляються під час занять. Вона дає підліткам основні уявлення і практичний досвід багатьох важливих складових моральної сфери особистості підлітків: старанності, дисциплінованості, самостійності, ініціативи, відповідального ставлення до справи, до свого соціального оточення, до себе.

Форми організації туристичної діяльності, такі як походи та змагання, не лише сприяють розвитку практичних навичок підлітків з подолання природних перешкод, орієнтування на місцевості та самообслуговування, а також формують особистість у фізичному плані (загартовують організм, зміцнюють здоров'я, розвивають витривалість, силу та інші фізичні якості), що є невід'ємною складовою розвитку цільової спрямованості, адже особистість, яка сильна морально та фізично, може ставити перед собою чіткі цілі, будувати шляхи їхнього досягнення та долати перешкоди на шляху реалізації.

Активність у досягненні поставленої цілі визначається у розвитку вмінь і навичок самообслуговування й суспільно корисної діяльності. Зміст діяльності (як провідний показник спрямованості особистості підлітків) визначає розвиток необхідних якостей для її виконання. Підлітки, які беруть участь у походах, повинні вміти забезпечувати самостійну життєдіяльність на весь час маршруту, що сприяє прояву їхньої дорослості: орієнтуватися на місцевості й долати перешкоди, організовувати постановку табору, самостійно готувати їжу, ремонтувати несправне спорядження, одяг, робити фотознімки та опис маршруту для складання звіту. Такі форми організації власної діяльності допомагають засвоїти елементарні прийоми побутової праці, з якою підлітки стикаються кожного дня вдома, але не завжди мають можливість самостійно виконувати через втручання батьків, що, в свою чергу, прискорює процес розвитку основних властивостей цільової спрямованості: свідомої дисципліни, наявності мотивації до діяльності, організованості, узгодженості спільних дій у роботі. Ю. Кизиченко вказує на цінність автономності під час занять туризмом, адже потреби задовольняються не за допомогою діяльності батьків і родичів дитини, а працею самих підлітків. Дослідниця зазначає, що у більшості підлітків не сформовані знання, вміння та навички праці з самообслуговування, що стосується приготування їжі, раціонального відпо-

чинку після важкої праці, правильної організації ночівлі тощо, хоча більшість з них вважають, що вони все знають і вміють. Це свідчить про те, що підлітки схильні до переоцінювання своїх можливостей у знайомий, на їхню думку, сфері діяльності.

П. Степанов порушує питання спрямованості у праці та, як наслідок, розвиток колективізму під час походів. Автор стверджує, що збільшення уваги до результату праці кожного, яка здійснюється для покращення життєвого стану групи, приводить до того, що розвиток у підлітків суспільної спрямованої праці відбувається як усвідомлення ними потреб, спільних для всіх членів колективу. У результаті це приводить до розвитку у них особистих суспільно значущих потреб – потреба у взаємодії, взаємодопомозі, взаємозахисті, потреба в ствердженні себе в колективі як повноправного члена тощо.

Розвиток цільової спрямованості підлітків дозволяє структуровано й планомірно готуватися до досягнення високих спортивних результатів у туризмі, створювати атмосферу радості й упевненості у своїх можливостях на маршруті, відчувати підтримку товаришів. Виконання обов'язків обраної посади являє собою програвання певної ролі. Подібний творчий підхід до вирішення завдань сприяє розвитку особистості. К. О. Абульханова-Славська розглядає розвиток особистості підлітка шляхом реалізації його творчого потенціалу. Під час пошуку шляхів вирішення проблеми і певних роздумів, підлітки вчаться аналізувати і вдаються до самостійного висловлювання власної думки, що характеризує їхній творчий потенціал.

Таким чином, у розвитку складових цільової спрямованості особистості підлітка під час туристичної діяльності дослідники відзначають таку форму роботи, як проведення походів. Під час організації такої діяльності визначається колективістський тип спрямованості особистості, що, на думку науковців, є позитивним типом. Для проведення подорожей встановлюються правила та цінності групи, які сприяють розвитку ціннісної орієнтації підлітків, вони задіяні в системі змінних посад, що спонукає розвиток окремих вольових якостей цільової спрямованості особистості. Система змінних посад – це не вигадана для підлітків гра в самоврядування, а реально необхідна форма організації діяльності, де кожен має свою ділянку роботи, за яку він несе відповідальність перед всією групою й, у першу чергу, перед керівником. Це сприяє розвитку відчуття своєї унікальності, цінності для суспільства та таких компонентів цільової спрямованості особистості: як емоційний, конативний, ціннісний.

ЗМІСТ

Сталий розвиток університетської системи освіти

<i>Мещанинов О. П.</i> Синергія у єдності принципів організації університетської системи освіти	1
<i>Ситняківська С. М.</i> Інноваційна технологія підготовки галузевих фахівців на білінгвальній основі	3
<i>Дорошенко О. В., Чубук Р. В.</i> Професійна компетентність майбутніх працівників соціальної сфери до виконання професійних обов'язків в практичній діяльності	5

Філологічна освіта в контексті реформ

<i>Крамаренко А.</i> Подолання психологічних бар'єрів у студентів у процесі вивчення іноземної мови	8
<i>Савченко А.</i> Шляхи ефективного розвитку іншомовної освіти у вищих навчальних закладах в умовах сучасної євроінтеграції	10

Психологія саморозвитку та подолання стресових станів

<i>Васильєв Я. В.</i> Факторний аналіз структури самоактуалізованої особистості докторів наук ЧНУ ім. Петра Могили	14
<i>Амплєєва О. М.</i> Дослідження емоційного інтелекту як необхідної складової успішного професійного зростання особистості	16
<i>Астремська І. В.</i> Супервізія як засіб подолання синдрому емоційного вигорання представників допомагаючих професій	18
<i>Васильєва Г. В.</i> Гомосексуальна ідентичність	20
<i>Гусак В. М.</i> Особливості сформованості структурних компонентів професійно-психологічної культури у майбутніх соціальних працівників	21
<i>Каневський В. І.</i> Цілі саморозвитку, саморегуляція і ПТСР	23
<i>Кописова О. М.</i> Передача наслідків війни та бойової травми через покоління	25

<i>Лукіна Н. Б.</i> Факторні показники у структурі цільової спрямованості перфекційної особистості.....	28
<i>Хоржевська І. М.</i> Концептуальна модель психологічних основ професійної культури	30
<i>Шилова Н. І.</i> Туристична діяльність як психологічний чинник розвитку цільової спрямованості особистості підлітка	31

ДЛЯ НОТАТОК

Редактори *Я. Котенко, А. Якименко*.
Технічний редактор, комп'ютерна верстка *Н. Хасянова*.
Друк *С. Волинець*. Фальцювальньо-палітурні роботи *О. Кутова*.

Підп. до друку 29.05.2018.
Формат 60x84¹/₁₆. Папір офсет.
Гарнітура «Times New Roman». Друк ризограф.
Ум. друк. арк. 2,33. Обл.-вид. арк. 1,91.
Тираж 18 пр. Зам. № 5506.

Видавець та виготівник: ЧНУ ім. Петра Могили
54003, м. Миколаїв, вул. 68 Десантників, 10.
Тел.: 8 (0512) 50-03-32, 8 (0512) 76-55-81, e-mail: rector@chmnu.edu.ua.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 6124 від 05.04.2018.

АДРЕСА ОРГКОМІТЕТУ:

**ОЛЬВІЙСЬКИЙ ФОРУМ – 2018:
СТРАТЕГІЇ КРАЇН ПРИЧОРНОМОРЬСЬКОГО РЕГІОНУ
В ГЕОПОЛІТИЧНОМУ ПРОСТОРИ**

XII Міжнародна науково-практична конференція

Чорноморський національний університет
імені Петра Могили,
вул. 68 Десантників, 10,
м. Миколаїв, 54003, Україна

Тел.: 8 (0512) 50–03–32,

8 (0512) 76–55–81,

8 (0512) 76–55–99,

факс: 50–00–69, 50–03–33,

E-mail: avi@chmnu.edu.ua, rector@chmnu.edu.ua

