

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ДЗВО «УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ»
БІЛОЦЕРКІВСЬКИЙ ІНСТИТУТ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ
КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ, ПСИХОЛОГІЇ ТА МЕНЕДЖМЕНТУ**

Фурс О.Й.

**САМОРЕГУЛЯЦІЯ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА
ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ЗДОБУВАЧІВ ЗАКЛАДІВ
ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ**

**Навчально-методичний посібник до навчального модулю
«Педагогічний менеджмент і психологія професійної діяльності.
Основи андрагогіки»**

Біла Церква 2024



**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ДЗВО «УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ»
БІЛОЦЕРКІВСЬКИЙ ІНСТИТУТ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ
КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ, ПСИХОЛОГІЇ ТА МЕНЕДЖМЕНТУ**

Фурс О.Й.

**«САМОРЕГУЛЯЦІЯ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА ПРОФЕСІЙНИЙ
РОЗВИТОК ЗДОБУВАЧІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ
(ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ»**

*Навчально-методичний посібник до навчального модулю
«Педагогічний менеджмент і психологія професійної діяльності.*

Основи андрагогіки»

Біла Церква 2024

Фурс О.Й. Саморегуляція освітньої діяльності та професійний розвиток здобувачів закладів професійної (професійно-технічної) освіти: навчально-методичний посібник. Біла Церква: БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України, 2024. 130 с.

Рецензенти:

Торба Н.Г. – доцент кафедри педагогіки, психології та менеджменту Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти, ДЗВО «УМО» НАПН України, кандидат психологічних наук, доцент;

Шабанова С.В. – заступник директора з навчально-виробничої роботи Державного навчального закладу «Олександрійський професійний ліцей».

Друкуються за рішенням Вченої ради Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України (протокол № 5 від 14 травня 2024 року)

Навчально-методичний посібник адресовано педагогам системи професійної (професійно-технічної) освіти. У посібнику розкриті теоретичні та практичні аспекти феномену саморегуляції навчальної діяльності та професійного розвитку майбутніх фахівців. Розглядаються принципи, структура, механізми та умови формування саморегуляції навчальної діяльності. Визначається місце саморегуляції освітньої діяльності та професійної концепції у професійному розвитку здобувачів професійної (професійно-технічної) освіти.

Навчально-методичний посібник «Саморегуляція освітньої діяльності та професійний розвиток здобувачів закладів професійної (професійно-технічної) освіти» входить до структури комплексного методичного забезпечення навчального модуля 2 «Педагогічний менеджмент і психологія професійної діяльності. Основи андрагогіки» на курсах підвищення кваліфікації у Білоцерківському інституті неперервної професійної освіти.

Матеріали навчально-методичного посібника будуть корисними педагогічним працівникам, старшим майстрам, методистам, керівникам закладів професійної (професійно-технічної) освіти та усім зацікавленим особам у питаннях психологічної підтримки учасників освітнього процесу та саморегуляції в сучасному освітньому середовищі.

ЗМІСТ

Вступ.....	5
Розділ 1. ІСТОРИЧНЕ ЯВИЩЕ САМОРЕГУЛЯЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	8
1.1. Принципи, механізми та умови формування саморегуляції навчальної діяльності	17
1.2. Саморегуляція навчальної діяльності здобувачів освіти.....	24
1.3. Структура саморегуляції.....	30
Питання до самоперевірки.....	40
Розділ 2. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....	42
2.1. Феномен професійного розвитку у науковому висвітленні.....	42
2.2. Принципи професійного розвитку майбутніх фахівців у процесі підготовки у закладах професійної (професійно-технічної) освіти.....	57
2.3. Місце саморегуляції освітньої діяльності та професійної концепції у професійному розвитку здобувачів професійної (ПТ) освіти.....	84
Питання до самоперевірки.....	93
Розділ 3. ПСИХОЛОГІЧНІ МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ТА ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ.....	95
3.1. Соціально-психологічний тренінг.....	95
3.2. Аутотренінг.....	105
3.3. Профілактика емоційного вигорання майбутніх фахівців.....	109
Питання до самоперевірки.....	117
Список використаної літератури.....	118
Додатки.....	123

ВСТУП

Трагічні події внаслідок повномасштабного вторгнення російської федерації в Україну, засвідчують, що боронити свою землю та успішно оволодівати знаннями здатні лише морально та психологічно стійкі громадяни, які за будь-яких умов зможуть героїчно протистояти ворогові. Це потребує додаткових заходів щодо розвиненості психологічної врівноваженості та витримки. Відповідним чином, одним із шляхів в діяльності педагогічних працівників в ситуації що склалася є покращення роботи щодо самовладання та холонокровності в процесі підготовки кваліфікованих робітників. Адже, як показують сучасні виклики, тривала психологічна напруженість, екстремальні ситуації в освітніх закладах України, виділили питання що вимагають нагального розв'язання – формування психічної саморегуляції у здобувачів закладів професійно (професійно-технічної освіти).

Модернізація й удосконалення вітчизняної системи закладів професійної (професійно-технічної) освіти, активне впровадження інтерактивних технологій навчання детермінують основні підходи до фахової підготовки та професійного розвитку сучасного фахівця, які неможливі без здатності до саморегуляції.

До того ж, очікувані зміни в галузі професійної (професійно-технічної) освіти пов'язуються з покращенням роботи щодо морально-психологічного стану та самовладання здобувачів в процесі їх підготовки.

Актуальність формування психічної саморегуляції у здобувачів закладів професійної (професійно-технічної) освіти виявляється в тому, що здобувач самостійно орієнтується в навчальному матеріалі: усвідомлює мету завдання; визначає особливості умов його виконання; складає програму дій; оцінює відповідь і, якщо необхідно, коректує її.

Сьогодні формування психічної саморегуляції у здобувачів закладів професійно (професійно-технічної освіти) їх професійний розвиток є цілісним динамічним процесом набуття формального, неформального та

інформального досвіду під час навчання в закладі освіти, що забезпечує стійку позитивну мотивацію, готовність до творчості, саморозвитку й виконання нових функцій у професійній діяльності, зумовлених реаліями військового сьогодення та зважає на єдність уже реалізованого й потенційного.

Професійний розвиток здобувача закладу професійно (професійно-технічної) освіти має чимало сфер вияву, що виокремлюються відповідно до обраного ним фаху, професійного середовища, основних цілей, особливостей людини, освітнього середовища закладу професійної освіти, у якому здійснюється фахова підготовка тощо.

Якраз тому популярними стають такі педагогічні умови, розроблення й імплементація таких форм, методів і технологій формування саморегуляції і професійного розвитку майбутніх фахівців (будівельників, механіків) ще під час навчання здобувачів у закладі професійно (професійно-технічної) освіти, які б спонукали їх до творчого пошуку, креативності, самовдосконалення, самоосвіти впродовж усього життя.

Мета даного навчально-методичного посібника полягає в науковому обґрунтуванні взаємопов'язаних між собою феномену саморегуляції навчальної діяльності та концепції професійного розвитку майбутніх фахівців, оновленні і удосконаленні знань слухачів курсів підвищення кваліфікації щодо формування психічної саморегуляції у здобувачів закладів професійної (професійно-технічної) освіти.

Завдання навчально-методичного посібника передбачають:

- формування комплексного розуміння педагогічними працівниками питань принципів, механізмів та умов формування саморегуляції навчальної діяльності;
- розвиток готовності педагогів до впровадження саморегуляції у навчальний процес закладів професійної (професійно-технічної) освіти;
- розвиток умінь педагогічних працівників з використання соціально-психологічного тренінгу та аутотренінгу;

аналіз та систематизація педагогічного досвіду з організації та впровадження психологічних методів формування саморегуляції та професійного розвитку майбутніх фахівців у закладах професійної (професійно-технічної) освіти.

Навчально-методичний посібник «Саморегуляція освітньої діяльності та професійний розвиток у здобувачів закладів професійної (професійно-технічної) освіти» входить до структури комплексного методичного забезпечення навчального модуля 2 «Педагогічний менеджмент і психологія професійної діяльності. Основи андрагогіки» кафедри педагогіки, психології та менеджменту на курсах підвищення кваліфікації у Білоцерківському інституті неперервної професійної освіти.

РОЗДІЛ 1. ІСТОРИЧНЕ ЯВИЩЕ САМОРЕГУЛЯЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Історія розвитку поняття "саморегуляція» розпочинається з введення понять «самоуправління» та «регуляція». Проблема розвитку регуляції набула змісту в різноманітних психологічних теоріях таких як психоаналіз, гештальтпсихологія, біхевіоризм, гуманізм та ін.

1. Психоаналіз - за теорією З. Фрейда Его людини розглядається як інстанція, що регулює поведінку, підпорядковуючись принципу реальності, а не принципу задоволення, і виконує такі функції, як регуляція потягів, їх опосередкування, усвідомлення бажань, усвідомлення детермінованості своєї поведінки.

2. Гештальтпсихологічний напрямок - регуляція поведінки людини здійснюється відповідно до принципу теперішнього (минуле і майбутнє може впливати на поведінку тією мірою, якою воно представлене в реальній ситуації індивіда через модель очікування, цінність). Відповідно, вирішальне значення для психологічної структури і поведінки особистості мають перспективні цілі.

3. Біхевіористичний напрямок - предмет зазначеного наукового аналізу – поведінка. Схема «стимул – реакція» пояснювала все розмаїття зовнішніх проявів активності особистості, що трактувалася не як активність в сучасному її розумінні, а як реагування на зовнішній стимул.

Ж. Вірна вважає, що розроблена Ф. Кенфером модель саморегуляції поведінки (самоперевірка, самооцінка, самопідкріплення) демонструє розвиток уявлень про механізми спонукання до дії.

4. Гуманістичний напрямок - Головний факт у визначенні особистості – це її спрямованість на майбутнє, вільна реалізація своїх потенцій (Г. Олпорт), передусім творчих (А. Маслоу), зміцнення віри в себе і

можливість досягнення «ідеального Я» (К. Роджерс). З цією метою особистість регулює свою активність, керуючись власними змістом і цінностями (Г. Андрєєва, П. Богомолова, Г. Петровська).

5. Когнітивістський напрямок - у дослідженні проблеми регуляції поведінки основний акцент зроблено на виявленні ролі пізнавальних процесів у ній, тобто фокус досліджень зміщується на процеси мотивації, перцепції, цілеспрямованості у поведінці (Е. Аронсон. Г. Андрєєва).

6. У психодинамічному напрямку психології людина розглядається як єдиний та самоузгоджуючий організм (А. Адлер), надбання «самості» вважається життєвою метою індивіду (К. Юнг).

7. Біхевіористичні теорії концентруються на самоідентичності, раціональному управлінні самим собою (Т. Олпорт).

8. Соціально-когнітивна теорія (А. Бандура) виходить із поняття самоєфективності, коли людина може навчитися контролювати події, які впливають на її життєдіяльність. Виходячи з точки зору цієї теорії вчинки людей регулюються власною підтримкою, тобто людина сама нагороджує себе повагою, над якою вона має контроль кожного разу, коли досягає встановлених нею самою норм поведінки. Водночас можливе реагування як позитивне, так і негативне. Термін «саморегулювання» використовується для позначення ефекту самооцінки який може як збільшуватися так і зменшуватися.

9. Представники гуманістичної психології визнають, що людина здатна до самодовершеності. Суть людини безперервно рухає її у напрямку особистого зростання та самодостатності, якщо тільки дуже сильні зовнішні обставини не заважають цьому. Визначний представник цього напрямку А. Маслоу, який розробив теорію самоактуалізації, вважав, що людина – це унікум, який володіє потенціалом саморегулюючого та ефективного функціонування, знаходиться у пошуках ідентичності та автономії.

Дослідник феноменологічного напрямку К. Роджерс, що сформував

поняття «Я-концепції», мав на увазі, коли структура «Я» тільки формується, то регулюється виключно організмом. Пізніше формування відбувається через взаємодію з оточуючим суспільством, через самосприйняття та сприйняття інших.

Суттєвим є те, що всі вищезгадані напрямки об'єднує апеляція до активності особистості під час регуляції виконання нею певної діяльності [3].

У вітчизняній психології питання про вивчення проблеми регуляції та саморегуляції вперше було порушено Л. Виготським, який своєрідний людський спосіб регуляції пов'язував зі створенням та використанням знакових психологічних знарядь, які визначив як оволодіння процесами власної поведінки, адже процеси саморегуляції людини забезпечують доцільну і активну поведінку організму в умовах будь-якого впливу навколишнього середовища.

Змістовне значення психологи надавали мові людини як одному із найсуттєвіших засобів регуляції власної поведінки, і вважали, що від технічних і біологічних систем людину вирізняє свідомо довільний характер саморегуляції і самопрограмування.

Історична ретроспектива показує, що розробкою проблеми саморегуляції поведінки особистості займалися вчені, які досліджували: окремі прояви саморегуляції в різних видах діяльності. Зокрема, основи регуляції психічних станів людини концептуально обґрунтували: П. Жане, Б. Ананьєв, М. Бернштейн, Л. Виготський, Б. Зейгарник, В. Клименко, С. Рубінштейн, В. Семиченко та ін.; структурно-функціональні засади регуляції діяльності людини – П. Анохін, Ю. Голікова, М. Єнікеев, О. Конопкін, А. Костін, А. Осницький, Н. Чуприкова, А. Шаровта ін.; самосвідомості у процесі розвитку здатності особистості до саморегуляції власної активності – В. Аверін, Р. Бернс, А. Болотов, М. Боришевський, В. Моросанова, Г. Никіфоров, К. Роджерс, В. Столін, І. Чеснокова та ін роль.; саморегуляцію через вольові процеси – Є. Ільїн, В. Калін, Ю. Куль та ін.; мотиваційні механізми регуляції поведінки – Ж. Вірна, К. Левін, Л. Сердюк,

Г. Олпорт та ін.; вплив несвідомого в механізмі регуляції особистості – А. Адлер, Н. Наумчик, Д. Узнадзе, З. Фрейд, Т. Яценко та ін.; саморегуляцію крізь призму соціальної взаємодії – А. Бандура, І. Данилюк, А. Коваленко, Ю. Миславський, В. Ядов, О. Яковлєв, М. Ярушкін та ін.

Досліджуючи історію саморегуляції, В. Чайка зазначає, що у 60-70 роках ХХ ст. науковці почали розробляти концепцію усвідомленої саморегуляції діяльності людини. Основним завданням заснованої лабораторії психології саморегуляції був розвиток нового напрямку в психології діяльності людини, що ґрунтувався на розкритті загальних закономірностей внутрішньої, психічної структури, закономірностей розвитку і функціонування процесів ініціації, побудови суб'єктом своєї цілеспрямованої активності й усвідомленого керування нею.

В. Моросанова О. Конопкін досліджували загальні проблеми саморегуляції, зокрема: побудову моделей, пошук загальних механізмів здійснення та взаємодії регулятивних процесів. Так, однією з теоретичних установок цього підходу є орієнтація на розвиток індивідуальних особливостей, формування індивідуальних стилів саморегуляції, за рахунок яких не тільки саморегулюється діяльність, а й підвищується її ефективність.

Переважає більшість дослідників таких як О. Конопкін, М. Боришевський, О. Осніцький, В. Моляко та ін.), досліджуючи процеси активності і цілеспрямованої діяльності, більше уваги надавали свідомій саморегуляції, виокремлюючи в ній несвідомі елементи, яка дає змогу керувати досягненням свідомо прийнятої суб'єктом мети, базується на психічних процесах і вимагає вольових зусиль, тому не завжди функціонує. Підсвідома саморегуляція вивчена недостатньо, але відомо, що вона функціонує постійно, не контролюється свідомістю, тому може не помічатися взагалі, забезпечує подолання афективної напруги, що виникає в процесі життєдіяльності; її основою є інстинкти. Прийняття людиною інтуїтивних

рішень є виявом не тільки підсвідомої саморегуляції, а й усвідомленої, окремі елементи якої зводяться до автоматизму [37].

Розглянемо деякі відомі психологічні трактування щодо поняття «саморегуляція».

Згідно з визначенням А. Ромена психічна саморегуляція – це регуляція різних процесів і дій організму, що здійснюється ним самим за допомогою своєї психічної активності.

На думку С. Малазонії, під саморегуляцією слід тлумачити вміння критично ставитися до своїх думок, учинків, дій, почуттів, регулювати й управляти своєю поведінкою, а також – емоціями, волею та діяльністю.

С. Головін визначає саморегуляцію як замкнутий контур регулювання та одночасно інформаційний процес, що відбувається під час різних психічних форм відображення дійсності. Вид діяльності та умови її здійснення суттєво впливають на вибір засобу її реалізації – чуттєвий конкретний образ, уявлення або поняття.

Ю. Миславський пов'язує саморегуляцію з емоційною сферою особистості і розуміє її як «процес підтримування в людині такої продуктивної активності, яка вимагає від неї певної роботи над собою, а тим самим у вищих своїх проявах захвачує і момент розвитку її як особистості». Саморегулююча система реалізує «витривалість показників її роботи шляхом внутрішніх змін, породжуваних самою системою у відповідно до законів її організації».

Дослідник М. Ярушкін під саморегуляцією тлумачить, насамперед, регуляцію особистістю своєї поведінки «відповідно до ціннісно-нормативної системи її соціального оточення». Самоорганізацію особистості він визначає шляхом регуляції власної поведінки «згідно з власною ціннісно-нормативною системою для досягнення нового рівня взаємодії з соціумом».

В. Розов розглядає саморегуляцію як провідну підсистему в структурі психосоматичної адаптивності. Розвиток адаптивності здійснюється через формування та удосконалення механізмів саморегуляції. Підсистема

саморегуляції включає три взаємопов'язані механізми – функціональні, операційні, мотиваційні. Функціональні механізми пов'язані з певними структурами біологічної організації людини. Операційні належать до характеристик людини як суб'єкта діяльності. Мотиваційні механізми включають усі види мотивації – від органічних потреб до ціннісних орієнтацій.

Х. Лійметс вважає спілкування в колективі і спільну діяльність обов'язковою передумовою формування саморегуляції. Взаємний контроль сприяє розвитку адекватного «я» – образу і самооцінки (Гриньова, 2008).

Згідно з К. Абульхановою-Славською саморегуляція – це психічний механізм забезпечення внутрішньої активності людини психічними засобами, при цьому активність і саморегуляція виступають як дві взаємодоповнюючі сторони: активність забезпечує мінливість, рух, а саморегуляція – стійкість, стабільність цієї активності. Головним елементом регуляції має бути, на думку вченої, суб'єкт діяльності, який здійснює її централізацію, тобто саморегуляцію. Суб'єкт виступає «...як регулятор діяльності, як деяка інстанція, що вирішує та централізує регуляцію активності на різних рівнях» Так здійснюється саморегуляція, тобто індивідуалізований спосіб системної організації процесів і станів при вирішенні задач, що постійно виникають у діяльності.

За визначенням В. Войтко, саморегуляція є здатністю людини керувати собою на основі сприйняття та усвідомлення актів своєї поведінки і власних психічних процесів.

На думку Л. Мітіної, саморегуляція є розкриття резервних можливостей людини, а отже, розвиток творчого потенціалу особистості. На психофізіологічному рівні саморегуляція розглядається як фактор загальних здібностей (В. Юркевич) і універсальна внутрішня умова здійснення діяльності (Н. Лейтес).

Саморегуляція в соціальній поведінці розкрита в роботах М. Боришевського.

У напрямках психології праці та інженерної (технічної) психології, що започатковані в дослідженнях В. Моляко, та Б. Ломова, саморегуляція розглядається і досліджується переважно з позицій адаптивності людини та її можливостей. При цьому беруться до уваги фактори, які впливають на ефективність діяльності (притому детальному вивченню підлягає дуже широке коло зовнішніх і внутрішніх або суто психологічних факторів та умов). У роботах В. Моляко предметом дослідження є довільна інтелектуальна саморегуляція мисленнєвої діяльності.

Зважаючи на таку різноманітність тлумачень і підходів, можна стверджувати, що саморегуляція є необхідною психічною характеристикою людини, формується в соціумі, її проявом й одночасно необхідною умовою формування постає суб'єктна активність особистості. Якщо саморегуляція не розвинена, людина не може почуватися комфортно, реалізувати себе.

Проблема самоконтролю і саморегуляції в рамках теорії навчальної діяльності розглядається у роботах А. Маркової. Під саморегуляцією А. Маркова розуміє «свідому постановку суб'єктом цілей на основі наступних видів діяльності та підлягання їм способів своєї навчальної діяльності». А. Маркова визначила два рівні саморегуляції. Перший рівень характеризується наявністю у дитини таких операцій, як постановка завдань, пошук способів дії, вибір способів самоконтролю. І, що особливо важливо, самостійний перехід від одного етапу до іншого. Показником сформованості другого рівня саморегуляції є вміння школярів співвідносити різні види діяльності.

За М. Гузиком, саморегуляція навчальної діяльності забезпечує функцію управління навчально-виховним процесом, яка здійснює регуляцію особистого вибору дитиною індивідуального старту в шкільному навчанні, а також вибору мети, змісту та кінцевих результатів освітньої діяльності, індивідуального темпу проходження шкільної програми та рівня її складності.

Характеризуючи навчальну діяльність Г. Щукіна відмічає, що «...ставлення особистості учня в навчальному процесі обумовлене зміною

регулятивних механізмів (зовнішніх і внутрішніх). Рівень саморегуляції – основний показник особистості школяра, яка формується». Зміст сучасних виробничих відносин потребує максимальної активізації кожного члена суспільства. Всіляко підвищується суспільне значення таких якостей особистості, як творча ініціатива, трудова активність, готовність до життєдіяльності в умовах ринкових відносин, що примушує переосмислювати зміст, форми і методи шкільного навчання і виховання. Ці якості найбільшою мірою виховуються в результаті формування саморегуляції навчальних дій і поведінки учнів. При саморегуляції керуючі фактори не впливають на систему зовні, а виникають в ній самовільно. Без цього неможливий прояв власного «я», сполучення особистості з потребами суспільства, функціонування системи «людина – суспільство». «Я»-особистість – складний світ поглядів, які склалися в індивідуальній свідомості, переконань, моральних оцінок.

На думку Ю. Куля, саморегуляція входить до структури вольової регуляції людини – системи, що функціонує на двох рівнях: саморегуляція і самоконтролювання. Процес саморегуляції виникає, коли на шляху до досягнення поставленої мети виникають зовнішні чи внутрішні перешкоди.

М. Ярушкін вводить у саморегуляцію механізм довільної саморегуляції людини, до якого відносить волю як особливу форму її поведінки. Науковець виокремлює три форми регуляції: мимовільну, довільну, вольову як вищі форми довільної регуляції з боку особистості.

Водночас, згідно з Є. Ільїним, термін «регуляція» позначає «вузьке розуміння волі, що співвідноситься з проявом «сили волі», вольових якостей, які використовуються для утримання поведінки людини в межах норм, правил, необхідних для функціонування, за наявності перешкод, ускладнень».

Мотиваційну складову у процесах саморегуляції як провідну, вбачають представники мотиваційного напрямку. Згідно з Г. Олпортом особистість можливо охарактеризувати на основі цілей, які є сенсом її життя, рушійними

силами її поведінки, при цьому стійкість цілей підвищують її опірність несприятливим впливам і є умовою подолання перешкод. Здатність до саморегуляції Г. Олпорт вважає властивістю найвищого рівня мотивації особистості.

Важливою є думка В. Осьодла про те, що стильові особливості саморегуляції та факт її усвідомлення суб'єктом діяльності є визначальним чинником успішного опанування новими видами активності, упевненості в незнайомих ситуаціях, успіхів у звичайних видах професійної діяльності.

До індивідуально-типологічних чи стильових особливостей саморегуляції суб'єкта відносять два рівні ланок регуляції:

1) індивідуальні особливості регуляторних процесів суб'єкта, що реалізують основні ланки системи саморегулювання – планування, моделювання, програмування і оцінювання результатів;

2) стильові особливості суб'єкта, що характеризують функціонування всіх ланок системи саморегуляції та водночас регуляторно-особистісними властивостями (наприклад, самостійність, надійність, гнучкість, ініціативність).

3. В. Анушкевич зазначає, що залежність вибору способів саморегуляції зумовлюється індивідуально-психічними та особистісними особливостями, до яких належать рівень екстравертованості, емоційної стійкості, тривожності, фрустрації, агресивності та ригідності [Ошибка! Источник ссылки не найден.]. Отже, про складність, багатоаспектність, багатогранність поняття «саморегуляція» свідчить диференціація позицій, концептуальних підходів та мета досліджень науковців. У сучасних дослідженнях виокремлюють понад тридцять видів, типів та рівнів саморегуляції: зовнішня і внутрішня, соціальна та біологічна, фізіологічна, нейрофізіологічна, психологічна, довільна і мимовільна, свідома і несвідома, безпосередня й опосередкована, вольова, мотиваційна, емоційна, інтелектуальна, пізнавальна, особистісна, настановна, рефлексивна, прихована, жорстка і гнучка, індивідуальна тощо. Критерії, за якими виділяють ті чи інші види та типи саморегуляції, вкрай

різноманітні, зокрема:

– соціальна, біологічна, нейрофізіологічна, психологічна як види саморегуляції визначаються відповідно до рівня проведення аналізу (людина в системі суспільних відносин, людина як біологічний організм, нервові механізми саморегуляції, саморегуляція за допомогою психічних образів);

– мимовільна-довільна, несвідома-свідома, рефлексивна – виділяються відповідно до участі й ролі свідомості в процесах саморегуляції;

– зовнішня і внутрішня – за характером засобів і чинників саморегуляції;

– індивідуальна, суб'єктивна, особистісна, спонукальна, мотиваційна види саморегуляції описують роль особистості та її окремих проявів у регуляції діяльності;

– пізнавальна, інтелектуальна, емоційна – описують механізми регуляції переважно на рівні того чи іншого психічного процесу.

Немає чіткої методологічної підвалини класифікації видів саморегуляції. Зазвичай поняття «саморегуляція» застосовується як для характеристики особливостей людини як активного суб'єкта діяльності, так і з метою аналізу його психічної діяльності та нервової системи.

Не вдаючись у більш поглиблений аналіз наукових досліджень з проблеми саморегуляції, доречно зазначити, що для цього дослідження важливо усвідомити такі аспекти:

1) саморегуляція – це процес свідомого впливу на власний психічний і фізичний стани;

2) саморегуляція значною мірою залежить від свідомого бажання людини управляти власними психічними процесами, емоціями, почуттями і станами, і загалом – поведінкою та діяльністю;

3) здатність до саморегулювання не є вродженою, а формується і розвивається у процесі життя та діяльності.

1.1. Принципи, механізми та умови формування саморегуляції навчальної діяльності.

Ретельний аналіз досліджень, проведених різними вченими, а також

узагальнення практичного досвіду дозволило сформулювати основні принципи формування саморегуляції і побудувати їх систему.

Основоположними, що визначають загальний напрямок формування саморегуляції, її мету, зміст і методику, є такі принципи формування саморегуляції як: принцип етапності, принцип усвідомленої перспективи, принцип паритетності в процесі формуванні саморегуляції здобувачів освіти, принцип усвідомленої перспективи, принцип розвиваючого навчання, принцип наступності, принцип методу діяльності, принцип гнучкості, принцип модульного навчання, принцип модульно - рейтингового навчання.

Принцип етапності:

– ритмічність у виконанні кожної дії;
– виконання школярами навчальних дій у послідовності, яка визначається змістом ланок саморегуляції: визначення мети діяльності, моделі значущих умов (орієнтовні процедури), складання програми дій та її реалізації (вирішальні процедури), оцінка результатів, їх аналіз і зіставлення з метою (самоконтроль), що визначає циклічність навчальної дії; у разі потреби – корекція результату (виправлення помилок).

Здійснення кожного компонента саморегуляції є дія, а виконання сукупності компонентів є навчальною діяльністю. Якщо здійснюється сукупність компонентів при багаторазовому повторенні (виконання вправ, розв'язання задач, робота з конспектами), то закріплюється навичка організації навчальної діяльності – саморегуляція, тобто виконання елементарних навчальних дій на рівні автоматизму, без чого неможливе оволодіння знаннями і вміннями, здійснення розвиваючого навчання, навчання вмінню вчитися на всіх етапах розвитку особистості [9].

Принцип усвідомленої перспективи

– глибоке розуміння і усвідомлення студентом близьких, середніх і віддалених перспектив діяльності;
– при його реалізації кожен студент повинен усвідомлювати:
• програму своєї діяльності в обсязі даної дисципліни, комплексну

дидактичну мету, яку він повинен зрозуміти і усвідомити як особистісно значущий і очікуваний;

- цілі навчання як результати при виконанні кожного завдання.

Саме мета (триєдина: навчальна, виховна, розвиваюча) є усвідомленою ланкою саморегуляції.

Принцип паритетності в процесі формуванні саморегуляції здобувачів освіти:

– суб'єктивна взаємодія викладача й здобувача – вимагає виконання таких педагогічних правил:

- налагодження між педагогом і здобувачем суб'єкт-суб'єктивних взаємовідносин;
- застосування інноваційних, активних, методів і форм навчання.

Найбільш ефективно навчальний процес проходить тоді, коли здобувач максимально активний, а педагог здійснює консультативно - координаційну функцію (спрямовує, керує, організовує та перевіряє навчальну діяльність здобувачів).

Принцип усвідомленої перспективи:

– глибоке розуміння і усвідомлення здобувачем близьких, середніх і майбутніх перспектив своєї діяльності;

– при його реалізації здобувач повинен усвідомлювати:

- програму своєї діяльності в обсязі окремої дисципліни, комплексну дидактичну мету, яку він повинен зрозуміти і усвідомити як особистісно значущий і очікуваний результат;

- цілі навчання як результати при виконанні кожного завдання.

Триєдина мета: навчальна, виховна і розвиваюча є усвідомленою ланкою саморегуляції.

Принцип розвиваючого навчання:

– досягнення ефекту розвитку в пізнавальній діяльності, процес здійснення предметних дій;

– перехід від простого до більш складного;

– постійний рух (діяльність) і зміна властивостей об'єкта, яка набуває регулярного характеру і закріплюється у часі.

Структура саморегуляції зберігається сталою, але зміст кожного компонента зазнає свого розвитку на кожному новому рівні (розвиток по спіралі): ускладнюються цілі, більш складною стає оцінка, корекція, більш досконалою конструкція дій, діяльність, мислення, більш глибокою рефлексія, що відображає динамічність процесу формування саморегуляції.

Зміни і розвиток реалізуються передусім у діяльності здобувачів, а потім – у діяльності педагогів. Це дає можливість розкрити перспективу розвитку здобувача, постійного ускладнення його діяльності, зняття протиріччя між ускладненим завданням і попередніми способами його вирішення, підтягування операційної основи діяльності до вищого рівня.

Принцип наступності:

– загальнодидактичний принцип, який щодо навчання потребує постійного забезпечення зв'язку між окремими сторонами, частинами, етапами і ступенями навчання і всередині їх, розширення і поглиблення знань, набутих на попередніх етапах навчання, перетворення окремих уявлень і понять у струнку систему знань, умінь, навичок.

– дидактична сутність наступності: це база для теоретичної побудови процесу засвоєння нових понять і способів дій в певній логічній послідовності.

Наступність у формуванні саморегуляції полягає у тому, що через усе навчання проходять такі наскрізні лінії:

1) побудови цілісної картини світу, бо кожна людина є частиною Всесвіту;

2) чіткої організації виконання кожного навчального завдання, що перетворюється на навички (здійснюється операційний механізм саморегуляції);

3) чітка організація виконання кожного навчального завдання, згідно з компонентами саморегуляції, та пошук свого місця в навколишньому світі, самовизначення, адаптація.

Функції принципу наступності:

– методологічні: динамічна функція, тобто властивість принципу відображати закономірності динаміки і діалектики педагогічного процесу; конструктивна функція, яка поєднує три педагогічні виміри – минуле, сучасне, майбутнє в їх взаємодії; інтегративна функція, яка забезпечує цілісність навчально-виховного процесу та його результатів.

– регулятивні: структурно-змістовна функція, яка відображає напрямок здійснення змісту освіти;

– субординативна функція, пов'язана з характером взаємозв'язку між компонентами педагогічної системи, що передбачає різні варіанти побудови взаємодії навчання і вивчення; координуюча – регулює взаємодію здобувачів, сім'ї, школи та суспільства.

Принцип методу діяльності:

– здобувачі оперують поняттями, одержаними в результаті сприйняття інформації від педагога, тобто розглядають їх в нових умовах, здійснюють узагальнення, аналіз, синтез, класифікацію та ін.

– саме в такій діяльності здобувач освіти збагачується досвідом навчальної діяльності.

Рівні активності:

– репродуктивно-наслідувальна, за допомогою якої досвід діяльності накопичується через досвід інших;

– пошуково-виконавча, коли після усвідомлення мети завдання слід самостійно знайти засоби виконання;

– творча активність, коли завдання формулює сам здобувач і самостійно обирає нові, нестандартні засоби розв'язання.

Перехід на рівень творчої активності свідчить про значний стрибок у загальному розвитку особистості, про значну силу внутрішніх процесів

саморегуляції та самоорганізації, оскільки праця на попередніх рівнях збагатила її досвідом.

Діяльність педагога базується на реалізації педагогічної функції – формування саморегуляції здобувачів залежно від цілей навчання і виховання.

Принцип гнучкості:

– вміння регулювати власну діяльність залежно від навчальної ситуації; в основі – усвідомлення своїх можливостей, тобто самооцінка;

– забезпечує можливість пристосування змісту освіти і шляхів його засвоєння до індивідуальних потреб навчання, тобто відкриває можливості індивідуалізації змісту і процесу оволодіння знаннями, дає можливість переносити акцент навчальної діяльності на відпрацювання кожного компонента саморегуляції, дозволяє реалізувати ідеї гуманізації в освіті.

Принцип модульного навчання:

модуль – це навчальний пакет, який охоплює концептуальну одиницю навчального матеріалу і має такі складові: ціль вивчення змісту модуля; матеріал модуля; питання для самоконтролю.

Для викладання матеріалу модуля лист розділяється на дві частини. У правій частині – інформація, в лівій – керівництво по вивченню (алгоритм). Кожний елемент навчання закінчується питанням для самоконтролю, відповіді на які містяться на лівій стороні, тобто модуль містить усі компоненти саморегуляції. Повний функціональний цикл навчального модуля має двофазний характер. Основне призначення першої фази полягає у первинному сприйнятті й осмисленні конкретного змістового модуля; другої – у відпрацюванні умінь і навичок способів узагальнюючої і рефлексуючої діяльності.

Принцип модульно-рейтингового навчання:

Така організація навчальної діяльності здобувачів сприяє вирішенню проблеми співвідношення навчання, розвитку і саморегуляції, становленню та психосоціальному росту особистості, її самоактивності.

Вищеописані принципи відіграють важливу роль у формуванні психічної саморегуляції здобувачів професійної (професійно-технічної) освіти і є її невід'ємною частиною.

Проблема несвідомого в механізмі регуляції особистості була досліджена в психоаналітичному напрямі. З. Фрейдом активність особистості пов'язував з несвідомими імпульсами інстинктів Ід, а механізмом регуляції є Я (Его). Основною функцією Его є забезпечення безпеки і самозбереження (адаптивності) організму, шляхом відстрочення задоволення інстинктів до того часу, коли виникне можливість розрядки відповідним способом і будуть знайдені відповідні умови в зовнішньому середовищі

Процеси регуляції людини А. Адлер пов'язував із механізмами розвитку комплексу неповноцінності, який розглядався науковцем як патологічний результат гіпертрофованого відчуття неповноцінності. «Надкомпенсація» і «відхід у хворобу» визначаються дослідником як невдалі способи саморегуляції, в основі яких лежить переживання «бути кращим за інших», «бути не таким, як інші», що суперечить етичним нормам і цінностям, які склалися.

Існування психічної саморегуляції людини на несвідомому рівні, тобто у формі авторегуляції підтверджується експериментальними дослідженнями Д. Узнадзе та його наукової школи. Учений увів методологічні й експериментальні позиції до аналізу феномену саморегуляції, в основі якої науковець вбачав наявність її обов'язкової складової – діючого суб'єкта. Дослідження настанови Д. Узнадзе дало змогу визначити зміст авторегуляції як ситуативної настанови (виступає одиницею функціонування саморегуляції на неусвідомленому рівні), ввести поняття фіксованої настанови та вторинної фіксованої настанови, що підтверджує факт появи та функціонування психічної саморегуляції на рівні особистісного та суб'єктивного уявлення.

Серед найсуттєвіших механізмів саморегуляції вчені найчастіше згадують такі як: ціннісні орієнтації, самооцінку, формування цілей, локус контролю, рівень домагань, мотивацію схвалення, рефлексію, потребу в

досягненні успіху (К. Альбуханова-Славська, М. Боришевський, І. Галян, Т. Кириченко, О. Конопкін, В. Моросанова, Н. Пов'якель та ін.).

Разом з тим, Т. Кириченко наголошує, що всі виділені механізми перебувають у постійній взаємодії: «Психологічні механізми складають інтегративну сукупність психічних властивостей індивіда, що визначають рух до регуляції його дій, вчинків, поведінки та групуються на зразках, еталонах, цінностях індивідуального й суспільного характеру» (Кириченко, 2001, с. 69).

В своїх роботах І. Бех зазначав, що формування і виникнення регулятивних механізмів саморегуляції суб'єкта пов'язано з його здатністю розчленовувати в часі спонукально-операційну і виконавчу частини поведінкового акту.

Він підкреслював, що саморегуляція може здійснюватися за наступних умов:

- переборювати безпосередні спонукання заради досягнення перспективної мети та за наявності у індивіда можливості виходити за межі наявної ситуації;

- коли індивід може адекватно відобразити і моделювати наявну ситуацію;

- перетворювати власну внутрішню і зовнішню активність у відповідності з моделлю запропонованої ситуації.

Вивчення та опанування механізмами регуляції в біологічних системах дає можливість відібрати сукупність педагогічних засобів, що дозволяють регулювати мислення і формувати саморегуляцію навчальної діяльності.

1.2. Саморегуляція навчальної діяльності здобувачів освіти.

Важливим для нашої роботи є суб'єктно-діяльнісний підхід до вивчення цього феномена, у межах якого психічна саморегуляція розуміється як довільно організована свідомо діяльність індивіда щодо управління власними психічними процесами та станами. Зокрема, О. Осницький у процесі дослідження саморегуляції діяльності зазначав, що вона здійснюється

людиною як суб'єктом діяльності, та спрямована на приведення можливостей людини у відповідність до вимог конкретної діяльності. Учений розділив особистісну саморегуляцію та саморегуляцію діяльності на основі визначення особистості як суспільно зумовленого феномену. «Саморегуляція діяльності виявляє себе у наочних перетвореннях і в перетвореннях зусиль, що докладаються. Особистісна саморегуляція пов'язана переважно з визначенням і корекцією своїх позицій. І хоча суб'єктом саморегуляції діяльності й особистісної саморегуляції є одна і та сама людина, не завжди можна виявити і досліджувати зв'язки між наочними і особистісними перетвореннями в самому суб'єкті».

Сучасні психолого-педагогічні дослідження свідчать, що одним з найважливіших психологічних чинників, які впливають на ефективність діяльності людини, є здатність до саморегуляції як до переважно усвідомленого, цілеспрямованого планування, побудови та перетворення суб'єктом власних дій та вчинків, стратегії життєдіяльності загалом відповідно до актуальних потреб, мотивів, особистісно значущих цілей, спрямованості.

Психологи вважають саморегуляцію багатогранним психолого-дидактичним утворенням, що розглядається як процес і результат навчальної діяльності, якій притаманна специфічна структура і технологія організації, що забезпечує оволодіння учнями процедурами цілісного процесу навчання.

Проблема самоконтролю і саморегуляції в рамках теорії навчальної діяльності широко розглядається в роботах А. Маркової, в яких під саморегуляцією дослідниця розуміє «свідому постановку суб'єктом цілей на основі видів та способів навчальної діяльності».

Сьогодні явище саморегуляції психологи розглядають як утворення біосоціального та психосоціального. Біосоціальність визначається природними фізіологічними системами людини, яка здійснює життєдіяльність і життєтворчість у суспільстві, тобто в соціальному середовищі.

Психосоціальна природа виявляється через взаємодію свідомих і несвідомих процесів у психіці людини, яка визначає процеси регулювання і саморегулювання. З огляду на це, використання саморегуляції в практиці освітніх закладів забезпечує інтелектуальний і соціальний розвиток особистості.

Саморегуляція формується тільки в діяльності, а в навчанні вона формується шляхом здійснення навчальної діяльності, що пов'язано з появою у свідомості особистості новоутворень, основою яких є сприйняття навчальних завдань і рефлексія навчальних дій.

Навчальна діяльність – це діяльність, спрямована на набуття здобувачем досвіду і пізнання. Саме в діяльності з її специфічними законами відбувається засвоєння здобувачем матеріалу, формуються взаємини, розвивається особистість здобувача, тому головним призначенням педагогічного процесу, спрямованого на навчання і виховання, є організація діяльності здобувачів вчителем.

Навчальна діяльність має відповідну структуру, яка включає: завдання діяльності, об'єкти, на які діяльність спрямована; процес, який складається з дій або операцій з об'єктами; засоби, необхідні для побудови об'єкта; продукт діяльності.

Саморегуляція освітньої діяльності – це специфічна регуляція, що здійснюється здобувачем як суб'єктом діяльності.) Вона полягає в тому, щоб привести до відповідності можливостей з вимогами навчальної діяльності, тобто здобувач повинен усвідомити свої завдання як суб'єкт навчальної діяльності, цілеспрямовано побудувати процес самонавчання.

Із нашої точки зору, саморегуляція у навчанні – це оволодіння певними засобами виконання навчальних операцій таким чином, щоб будь-яка зміна умов завдання, зустріч з ускладненням спричиняла включення таких механізмів мислення, які призводять до самостійного розвитку завдання чи проблеми.

У працях А. Бандури описані когнітивні та соціальні чинники

регуляторної поведінки особистості. Особистісне функціонування науковець обґрунтовує за допомогою трикомпонентного принципу реципрокного детермінізму. Згідно з цим принципом функціонування особистості – це результат взаємодії трьох взаємопов'язаних чинників: середовища (соціального й фізичного), афективних і когнітивних систем, а також поведінки людини. Усі зазначені чинники здійснюють взаємний вплив, який відрізняється залежно від контексту.

Екстраполюючи закономірності взаємовпливу у цій моделі на навчальну діяльність, можемо сказати, що на поведінку здобувача освіти впливає оточення, тобто вона є частково продуктом діяльності людей (батьків, педагогів), але й сам суб'єкт навчальної діяльності може здійснювати певний вплив на свою особисту поведінку [22].

Будь-яка діяльність складається з послідовності певних операцій, сукупність яких спричинить отримання кінцевого продукту. Реалізація кожного компонента саморегуляції в навчальній діяльності пов'язана з відпрацюванням у студентів певних конкретних умінь. Уміння – це здатність виконувати складну комплексну дію на основі засвоєних знань, навичок і практичного досвіду. Термін «вміння» означає володіння складною системою психічних і практичних дій, необхідних для доцільної регуляції діяльності з допомогою наявних у суб'єкта знань і навичок. Загальне у наведених визначеннях те, що вміння передбачає екстеріоризацію – втілення знань у фізичну або дію мислення.

Для цієї роботи необхідно виділяти вміння, які наводять формування саморегуляції навчальних дій. У поняття «вміння» як важливого компонента процесу навчання, включаються комплекс практичних і розумових дій, усвідомлення цілі, виділення умов, формулювання завдання майбутньої діяльності, підбір способів виконання дій, визначення стратегії виконання.

Науковий досвід, накопичений дидактикою і психологією, дає змогу виділити такі групи вмінь, які найбільше пов'язані з формуванням

саморегуляції навчальних дій:

1) предметні уміння, які формуються в суб'єктів у процесі вивчення спеціальних конкретних предметів;

2) навчально-організаційні, які полягають у самоорганізації, саморегуляції навчальної дисципліни, вмінні керувати власною навчальною діяльністю.

Реалізація кожного з компонентів базується на предметних уміннях. Виконання завдань з усіх предметів за єдиною структурою через сукупність компонентів саморегуляції формує навчально-організаційні вміння, вищою формою яких є вміння регулювати власну навчальну діяльність.

Фундаментом для успішної навчальної діяльності є навчання суб'єкта вмінню вчитися, що ефективно реалізується за існуванні таких педагогічних умов як: загальна організація освітньої роботи; традиції; орієнтованість роботи педагогічного колективу на реформування освіти, застосування новітніх технологій; особистісні якості педагога та рівень його педагогічної майстерності, знання, ставлення до здобувачів, оволодіння технологією суб'єкт-суб'єктних відносин, гуманізм, опанування новітніх методик навчання й комунікації; вплив навколишнього середовища, мікроклімату в сім'ї та групі, участь здобувачів у гуртках і секціях

Саморегуляція навчальних дій виявляється в тому, що суб'єкт самостійно орієнтується в навчальному матеріалі: усвідомлює мету завдання; визначає особливості умов його виконання; складає програму дій; оцінює відповідь і при необхідності її коректує.

Саморегуляція поведінки заснована на ціннісних орієнтирах, закладених у свідомості здобувача, а саме: долати труднощі; умінні доводити справу до кінця, самодисципліні, самовихованні; умінні регулювати власну поведінку залежно від обставин.

Професійна саморегуляція виконує низку функцій, для визначення яких необхідно використовувати дослідження Н. Нєвзорової та М. Боришевського.

Основними функціями професійної саморегуляції на їх думку є:

1. Аксиологічна функція - усвідомлення загальнолюдських цінностей і цінностей професії, мотивації; вміння контролювати й оцінювати особистістю власну поведінку у відповідності до моральних принципів міжособистісних взаємин, з погляду реалізації у вчинках провідної ідеї – ідеї людини як вищої цінності, яка досягла високого рівня моральної досконалості.

Планування та прогнозу – вона включає теоретичні знання та досвід і передбачає миті щодо цілепокладання та моделювання, реалізації потреб, мотивів, інтересів.

«Самосуб'єктивного впливу» - вплив індивіда на власні психічні процеси й стани з метою їхньої оптимізації, відповідає за витримку та емпатію.

2. Корегувальна функція - перебудова власної поведінки з метою подолання дисонансу між наявними й передбачувальними наслідками певних поведінкових актів і реальною моральною ситуацією.

3. Селективна функція - надання переваги (вибору) певним поведінковим завданням, засобам і способам їхнього розв'язання (у співвіднесеності з особистісно-значущими принципами, нормами й іншими ціннісними еталонами).

Забезпечення процесів самотворення - відображає творення індивідом себе як особистості, самовиховання, у чому саморегуляції належить вирішальна змістовно-інструментальна роль (тому процес самовиховання правомірно розглядати як специфічну, вищу форму саморегулювання особистості).

Аналіз функцій свідчить, що завдяки психічній саморегуляції у здобувачів формуються вміння ставити цілі і визначати найактуальніші з них; аналізувати умови і виділяти серед них важливі для досягнення поставленої мети; вибирати способи дій й організувати їхню послідовну реалізацію; оцінювати проміжні та кінцеві результати діяльності,

підбираючи для цього найбільш оптимальні засоби оцінювання; корегувати власну діяльність, вміти бути самостійним в умовах невизначеності.

Формування саморегуляції мобілізує навчальну роботу здобувачів, озброює вміннями самостійного виконання завдань, закладає основи вміння вчитися, що є головним завданням освіти, тому питання формування саморегуляції і пошуки оптимальних шляхів його здійснення є актуальним і відповідає потребам в процесі підготовки здобувачів закладів професійної (професійно-технічної) освіти.

1.3. Структура саморегуляції

Психічна саморегуляція – це вміння людини бачити кінцеву мету діяльності, самостійно знаходити оптимальні шляхи її досягнення і домагатися здійснення. Кінцевим результатом саморегуляції є виховання цілеспрямованості, організованості, уміння володіти собою.

Виявлено, що саморегуляція має певну структуру, єдину для всіх видів діяльності, і складається з відповідних компонентів: модель значущих умов; мета діяльності; програма дій; оцінка результатів та їх корекція.

Окрім того, невід’ємною складовою саморегуляції є емоції, оскільки діяльність найчастіше передбачає певну міжособистісну взаємодію. Розглянемо кожен зі структурних складових.

Мета діяльності – це спрямованість активності на проміжний результат, що являє етап досягнення предмета потреби. Вона тісно пов’язана з таким важливим компонентом дії, як мотив. Мотив спонукає особистість ставити і досягати різні цілі, виконувати відповідні дії. Мета, яку повідомляє і мотивує викладач, визначає стратегію дій студентів на занятті. Розгортання мотиву відбувається в їх діяльності у вигляді адекватних цілей, які реалізуються у кожному окремому завданні. Мета є образом, свідомим передбаченням майбутнього результату дії, і чим він яскравіший, тим активніше робота студентів на його досягнення.

Будь-яка практична діяльність людини має свої мотиви. Механізм управління мотивацією створюється тоді, коли формується сама особистість з

її змістом життя. Без цього мотиви матимуть ситуаційний, нестійкий, характер і поведінка людини характеризуватиметься непередбаченістю, імпульсивністю, та непослідовністю. Бажано засвоїти деякі принципи ставлення до життя, які сприятливо впливають на мотиваційну саморегуляцію.

До таких належать:

- емоційна зрілість і стійкість;
- збереження внутрішнього спокою в різних ситуаціях;
- вміння відрізнити головне від посереднього;
- знання засобів впливу на події;
- вміння підходити до проблеми з різних точок зору;
- готовність до будь-яких неочікуваних подій;
- сприйняття дійсності такою, якою вона є, а не такою, яку хотілося б бачити;
- вміння бачити перспективу життєвих подій;
- намагання зрозуміти інших;
- вміння вибирати позитивний досвід з подій, які сталися.

Модель значущих умов виконує в процесі психічної саморегуляції функцію джерела інформації про умови діяльності, повідомлення людини про ситуацію, тобто про наявні показники вихідних структурних моментів дії, предмета, засобів, зовнішніх умов, «... забезпечує виділення тих властивостей та якостей, які суттєві для перетворення об'єктів навчальної діяльності».

Модель значущих умов компонент будь-якої дії в багатьох роботах вимовляється «власне орієнтуванням», «орієнтовною основою». Дії можуть бути успішними тільки у тому випадку, коли в суб'єктивній моделі необхідні умови знайдуть правильне і достатньо конкретне відображення, тобто людина повністю врахує систему умов, які об'єктивно необхідні для досягнення поставленої мети. Якщо врахована тільки частина умов, то дія успішною не буде.

Вивчення умов завдання людиною є основою для прийняття рішення про спосіб дії і складання програми виконавських дій. Визначення моделі

значущих умов є складовою частиною опрацювання завдання, яке може зайняти більше часу, ніж виконання програми дій.

Модель значущих умов є динамічним утворенням, яке може змінюватися в ході діяльності, поповнюватися новою інформацією, уточнюватися, до якої здобувач може повертатися після корекції одержаного результату.

Якщо розв'язанню завдання передують всебічний аналіз її умови, активні пошуки способів розв'язання, відбувається варіювання дій залежно від умов, то такий підхід до розв'язання є продуктивним. Йому відповідає високий критерій гнучкості мислення. При репродуктивному підході превалює тенденція до стереотипного повторення одного і того ж відомого способу розв'язання завдань в різних ситуаціях. Незважаючи на різноманітність типів завдань, здобувач перекидає знайдений спосіб розв'язання на нове завдання, бо не вміє проаналізувати умову і знайти відмінність, яка вимагає іншої програми дій. Невміння оцінити умови, ситуацію в їх динаміці призводить до інертності мислення, породжує догматизм, який може зберігатися і в зрілому віці.

Програма дій. Зазначеному компоненту викладачі приділяють найбільшу увагу, що є доцільним. Для успішної реалізації програми дій при виконанні завдань застосовуються алгоритмічні накази, розв'язання прямих і обернених задач, прикладів, вправ, дидактичні ігри на складання програми дій.

Наданий здобувачам алгоритм містить порядок дій і правила, в результаті виконання яких здобувач одержує продукт навчальної діяльності, її кінцевий результат. Різновидом алгоритму можуть бути інструкції, накази, пам'ятки.

Алгоритмізація у навчанні озброює здобувачів освіти засобами щодо керування своїм мисленням та практичними діями.

Оцінка результатів. Корекція. Дія оцінки завершує процес регулювання, перетворення його в замкнену систему, чим якісно змінює можливості довільної діяльності учня. Ш. О. Амонашвілі писав: «оцінити – означає виділити результат діяльності, відновити хід звершеної діяльності, уявити хід майбутньої діяльності та її результат і співвіднести їх із певними

стандартами: із досвідом, знаннями, правилами, законами, схемами, зразками, прикладами, ідеалами».

Оцінка результатів навчальних дій дає здобувачам можливість коректувати програму дій, тобто здійснювати «переперевірки» тієї частини навчального завдання, у правильності якої він сумнівається. За допомогою оцінки здійснюється зворотній зв'язок, який несе інформацію не лише про правильність чи хибність кінцевого результату, але й дає можливість перевірити особливості варіантів рішень, за допомогою яких отримано певний результат. Дослідниця В. Захарова виділяє такі аспекти оцінки:

ретроспективний (як оцінка процесу і результату діяльності) і прогнозуючий (узагальнення інформації про ступінь розуміння суб'єктом поставленого перед ним завдання). Правильно сформована оцінка є однією з психологічних передумов зацікавленості учня до процесу навчання.

Контроль це вміння помітити допущені помилки, а корекція – їх виправлення. Контроль здійснюється поетапно, починаючи з перших етапів виконання завдання, найбільш цінний, тому що забезпечує високу якість навчальних дій. Оптимальним засобом здійснення зворотного зв'язку між викладачем і здобувачем є поетапний контроль, який виступає в якості керівника, що коректує виконання навчальної дії.

Зворотний зв'язок повинен забезпечувати:

1. Своєчасне попередження викладача про допущені здобувачем помилки.
2. Своєчасну інформацію здобувача про допущені ним помилки.
3. Визначену систему засобів, яка б сприяла виправленню здобувачем таких помилок (здобувач одержує підказку, або йому швидко повідомляється правильна відповідь, або здобувач самостійно знаходить і виправляє помилку).

Як показує досвід, виправдовують себе різноманітні форми взаємоконтролю, коли виконання завдання перевіряє один здобувач у іншого. Систематичне використання в процесі навчання таких прийомів не тільки

підвищує відповідальність за результати своєї праці, але й поглиблюють виховний характер навчання в цілому.

Способи взаємоконтролю полягають у тому, щоб:

а) порівняти свій спосіб роботи зі способом іншого здобувача, а потім кожний із них зі зразком результату;

б) на цій основі виявити оптимальний шлях роботи;

в) велику роль відіграє вміння уявляти можливий результат кінцевої діяльності і на цій основі побудувати правильний шлях розвитку.

Таким чином, подана вище характеристика основних структурних компонентів саморегуляції навчальної діяльності дозволяє встановити логічну послідовність їх прояву: студент усвідомлює і приймає мету навчальної діяльності та її вимоги; обмірковує послідовність дій, оцінює умови досягнення мети, створює суб'єктивну модель навчальної діяльності; на основі моделі складає програму дій, обирає засоби і способи її здійснення, здійснює самоконтроль на основі поетапної рефлексії виконаних дій; зіставляє самооцінку й оцінку здобувача, робить висновки про необхідність корекції; виконує роботу над помилками і визначає нові цілі. Результатом цих дій є суб'єктивна модель навчальної діяльності, на основі якої складається програма дій, засобів і способів її здійснення. У процесі навчальної діяльності кожний із представлених рефлексивних ланцюгів виконує роль цілепокладання та реалізації. Саме усвідомлення своїх цілей дає змогу майбутньому фахівцеві залишатися суб'єктом навчальної діяльності, тобто самому приймати рішення щодо необхідності внесення змін у здійснювані дії, черговості розв'язування завдань.

Х. Лійметс вважає спілкування в колективі і спільну діяльність обов'язковою передумовою формування саморегуляції. Взаємний контроль сприяє розвитку адекватного «я»-образу і самооцінки.

Раніше ми згадували про те, що важливою складовою саморегуляції, в тому числі професійної, є емоції. Педагогічну діяльність, яка супроводжується численними взаємовідносинами зі студентською молоддю та педагогічним

колективом, без сумніву, можна віднести до емоціогенної.

Методи регуляції зазначеної діяльності досліджували (Ю. Бабанський, В. Кан-Калік, В. Катарева, Х. Лейтмес, І. Лернер та інші).

Емоції – це реакції людини на ті ситуації, до яких людина не може одночасно адаптуватися. Зокрема, емоції виникають тоді, коли виконання дій пов'язане з перешкодою. У філогенезі емоції засвідчують своє біологічне призначення: сигналізують про задоволення або ж незадоволення біологічних потреб організму, закріплюють поведінку з позитивним ефектом. Філогенез емоцій свідчить, що від самого початку вони мають предметний характер: сигналізують про біологічний зміст певних предметів, оцінюють ступінь їх відповідності потребам організму. При цьому вони функціонують у процесі діяльності живої істоти і регулюють її перебіг.

Механізм породження і функціонування емоційних явищ у житті індивіда висвітлює онтогенез. У людини з найрізноманітнішими потребами, які, до того ж стосуються не тільки організму, а й індивіда та особистості, коло предметів, що викликають емоції, не має обмежень. Якщо емоції дитини мають нескладну будову, то в міру психічного розвитку вони дедалі ускладнюються, відображаючи становлення стосунків дитини з довкіллям. Подальший онтогенез емоцій підпорядкований логіці формування стійких зв'язків дитини з культурою і йде лінією формування почуттів.

Емоційне передбачення пов'язане з діями дитини. Спочатку ці дії обумовлюють сприймання і спрямовані, наприклад, на попереднє з'ясування властивостей незнайомого предмета: дитина наче б то досліджує його, зіставляючи зі своїми потребами та можливостями. Так формується емоційний образ наявного предмету, функція якого полягає саме в емоційному передбаченні смислу виконуваних дій.

Моральні почуття формуються на початку молодшого шкільного віку на ґрунті освоєння дитиною відповідних соціальних норм. Розквіт моральних, а також інтелектуальних та естетичних почуттів настає у ранньому юнацькому віці. Вони формуються в зв'язку з готовністю юнака до самовизначення і

несуть у собі спрямованість у майбутнє. Це широка гама емоцій, що виконують функції оцінки соціального і особистісного смислу найрізноманітніших аспектів життя юнака. При цьому почуття характеризують його індивідуальність – психологічну неповторність, те, що хвилює юнака, викликає емоційний відгук, є «ключем» до характеристики його свідомості та несвідомого. Емоційну сферу юнака можна вважати загалом сформованою.

Таким чином, онтогенез емоційних явищ – це поступовий перехід від біологічних до соціальних та власне психологічних емоцій, тобто, від оцінки біологічного до оцінки соціального та особистісного змісту різноманітних аспектів життя індивіда. При цьому власне психологічні емоції можуть мати позитивний або негативний соціальний зміст і цим виразно характеризувати суб'єкта.

Емоції включаються в біологічну систему пристосування організму людини до умов соціального середовища. Виявляються емоції у нашому ставленні до тих чи інших процесів чи явищ, які ми сприймаємо. При цьому емоції можуть бути позитивними – приємними, або негативними – неприємними. Розрізняють емоції вищі – такі, як естетичні, етичні, творчі, або нижчі, пов'язані з фізіологічними потребами організму у воді, їжі, продовженні роду тощо.

Позитивні і негативні емоції супроводжують нас у всіх сферах життя. У побуті, під час навчання, на виробництві наша діяльність супроводжується емоціями, які відображають ставлення до цієї діяльності. Сила прояву емоцій, їх спрямованість і вплив на поведінку людини індивідуальні. Одні й ті ж явища викликають у людей різні емоції. Те, що одному приносить радість, може бути неприємне іншому. Але загальним є те, що негативні емоції пригнічують психіку, приглушають творчу активність, знижують працездатність. Давно відомо, що емоції формуються підкорковими відділами мозку з участю вегетативної нервової системи, тому свідомість не завжди може подолати пригнічуючу дію негативних емоцій, бо вони пов'язані з фізіологічними

процесами в організмі, які не контролюються корою мозку.

В результаті тривалого впливу негативних емоцій може виникнути захворювання нервової системи – невроз і різні тілесні захворювання.

У процесі трудової діяльності людина випробовує вплив різних факторів, що часто призводить до напруги функціонуючих систем.

Емоційні перевантаження можуть призвести до явища, зворотного гальмуванню психоемоційної (нервової) перенапруги. За визначенням А. Киколова, психоемоційна перенапруга – це стан організму, що знаходиться між нормальними і патологічними реакціями. Окрім цього, цей стан можна визначити як преадаптацію, тобто функціонування системи на межі норми її адаптації, коли мобілізуються всі резервні системи:

- заміна багатьох видів некваліфікованої праці кваліфікованою, яка пов'язана з обслуговуванням складних автоматизованих механізованих установок;

- ріст інформаційного перевантаження конструкторів, інженерів, архітекторів, робітників мистецтва, літератури;

- зростаюча інтелектуалізація професійної діяльності при поступовій ліквідації фізичної праці;

- збільшення ролі мисленнєвої діяльності яка потребує підвищеної уваги, активного спостереження і контролю, переробки інформації і прийняття рішення в умовах гострого дефіциту часу;

- зростаючі вимоги пов'язані з інтенсифікацією професійної підготовки, тощо.

У результаті цього механізми адаптації організму людини, що склалися раніше, в нових умовах відстають від вимог життя. А це, у свою чергу, викликає значний ступінь психічної та фізичної перенапруги організму людини, до стану стресу.

Стрес перетворюється в дистрес під впливом деяких емоційних факторів, наприклад, невдач, незадоволення життям, невизнання успіхів.

На думку Г. Сельє, найшкідливішим є стрес, який виник в результаті

невдач і зруйнованих надій. Дистрес, викликаний невиправданими зусиллями, не реалізованою мрією, залишає в організмі незворотній рубець, що тягне за собою хворобу.

Наслідки дистресу призводить до підвищення кров'яного тиску, виникнення серцевих нападів, виразки шлунка і дванадцятипалої кишки, різних типів психічних розладів. Коли ми чуємо від лікарів що потрібно уникати стресу, очевидно, потрібно розуміти це як пересторогу стосовно шкідливих проявів дистресу для здоров'я.

Існує декілька шляхів виходу із дистресу.

1. Коли високий рівень адреналіну викликає неспокій, якщо ситуація дозволяє, займіться будь-якою фізичною справою.
2. Зробіть кілька глибоких вдихів і намагайтесь не звертати уваги на те, що серце б'ється частіше, ніж звично.
3. Намагайтесь дати м'язам розслабитися.
4. Яким би важким це не було, намагайтесь увесь час дивитися на людину, з якою маєте справу.
5. Не намагайтесь посміхатися співрозмовнику, якщо не впевнені, що посмішка ваша природна.
6. Якщо не можете розслабитися, намагайтесь зрештою зберегти спокій.

Уміння керувати своїми емоціями знижувати рівень емоційної напруги, долати хвилювання необхідні в багатьох ситуаціях. Таке вміння запобігає розвитку надмірної нервової напруги, допомагає зберегти здоров'я.

Запобігання дистресів:

1. Уникайте відомих вам стресових ситуацій. Наприклад зловживання спиртними напоями, яке сильно підриває здоров'я і здатне убити людину.
2. Намагайтесь робити тільки те, що ви можете (що вам по силам). Перевантаження може призвести до перевтоми і виснаження.
3. Займіться фізичним оздоровленням, яке включає достатнє

харчування і регулярні заняття фізичними вправами. Випивайте не менше п'яти стаканів води у день, більше бувайте на свіжому повітрі.

4. Збалансуйте всі види діяльності, навчитися розслаблюватися і правильно відпочивати. Гарне здоров'я - кращий засіб від дистреса.

5. Навчитися раціонально використовувати час.

Поряд з повсякденною діяльністю, направленою на підвищення якості життя, необхідно знаходити час для емоціонального зростання, самовдосконалення, перегляду літератури, слухання музики, прогулянок.

Емоції є основою мотивації діяльності людини та її поведінки. Педагогічна майстерність викладача і основа особистісно орієнтованого підходу полягає в тому, щоб для кожного здобувача навчальна діяльність викликали позитивні емоції і ставала об'єктом його життєвих інтересів.

Досліджуючи емоційність у системі професійних властивостей особистості представників соціальних професій, Е. Самотаєва обґрунтувала цілісність психічної організації індивідуальності і виявила виняткове значення емоційності як системоутворювального чинника цієї цілісності. Розглядаючи емоційність у системі механізмів, які регулюють спілкування і діяльність, вона показала, що емоційність виконує виборчу (селективну) функцію щодо відображуваних об'єктів і функцію регуляції діяльності.

Дослідження, проведене Л. Малімоном, спрямоване на виявлення взаємозв'язку між якісними і динамічними характеристиками емоційності як стійкої інтегральної властивості особистості.

Досягнення у висвітленні індивідуально-психологічних особливостей людей з різним типом емоційності внесли такі дослідники як: Л. Рабінович, А. Палей, Л. Смірнов, І. Пацявічус, О. Орищенко та інші.

Саморегуляція є основою системно-функціонального підходу, відповідно до якого цей процес витлумачується як цілісно-замкнена (кільцева) за структурою, інформаційно відкрита система, котра реалізується шляхом взаємодії функціональних ланок (блоків), підставою для виділення яких (за

принципом необхідності і достатності) є властиві їм специфічні (часткові, компонентні) регуляторні функції, інтегральне взаємодоповнення котрих уможлиблює цілісний процес регуляції, тобто забезпечує досягнення прийнятої суб'єктом мети.

Саморегуляція є уміння особистості керувати станом свого здоров'я, емоціями, психічним станом свого організму, діями, вчинками, поведінкою.

Біологічна природа людини виражається в її потребах і можливостях. Потреба – це почуття «хочу», а можливості – «можу». Виховання полягає в формуванні умінь дізнатися свої потреби і бажання навіть на фоні розширення можливостей і при цьому відчувати себе задоволеним.

Рушійною силою саморегуляції є воля. Воля – це не тільки уміння чогось захотіти і домогтися, а і уміння змусити себе відмовитись від чогось, коли це потрібно, як вважав А. Макаренко. Особливу роль слід приділяти формуванню у молодих людей погодженості вольових якостей «треба» і «хочу».

Як зазначає І. Бех, лише сильна цілодобова воля робить людину вільною і водночас відповідальною. Розвинена воля є пізнавально-емоційною цілісністю і цим забезпечує, спонукально-дійову функцію думки суб'єкта. Тому в психологічному розумінні воля являє собою усвідомлене хотіння, що переходить у дію.

Оскільки хотіти – значить створювати і, разом з тим, оцінювати і вибирати. Лише для творення людина має набувати необхідних знань і розвивати інтелектуальні духовні здібності і забезпечувати стабільність свого здоров'я. В своєму житті людина стикається з багатьма спокусами: їжа, лінощі, куріння, алкоголь, наркотики. Вона повинна регулювати і усвідомлювати свої потреби і проявляти волю в приборканні шкідливих бажань.

Для діагностування рівнів розвиненості психічної саморегуляції у здобувачів закладів професійної (професійно-технічної) освіти можна використовувати такі Методики: «Стильова саморегуляція» (опитувальник

ССП-98, розроблений В. Моросановою), опитувальник для оцінювання вольового самоконтролю, модифікований варіант методики САН за Н. А. Курганським, оцінка тенденцій поведінки в групі за В. Стефансоном (Q-сортування), тощо.

ПИТАННЯ ДО САМОПЕРЕВІРКИ

1. Назвіть основні психологічні теорії та напрямки регуляції.
2. Перелічіть прізвища вчених які досліджували окремі прояви саморегуляції у різних видах діяльності.
3. Дайте визначення поняттю «психічна саморегуляція».
4. Розкрийте сутність принципів формування саморегуляції.
5. В чому полягає сутність навчальної діяльності.
6. Які принципи ставлення до життя необхідно засвоїти для сприятливої мотиваційної саморегуляції?
7. Негативні наслідки дистресу для людини та шляхи виходу із нього.

Розділ 2. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ.

2.1. Феномен професійного розвитку у науковому висвітленні.

Безсумнівно, що для нашої роботи постає потреба вивчення, виокремлення, дефініціації й дослідження проблем, котрі прямо чи опосередковано пов'язуються із завданням модернізації та вдосконалення системи підготовки майбутнього спеціаліста професійної (професійно-технічної) освіти фаховий розвиток якого тісно пов'язаний з формуванням його особистості, що є безперервним цілісним процесом особистісного розвитку й саморозвитку.

Система явищ, яку фіксує поняття «професійний розвиток», розглядається у таких наукових галузях, як філософія, педагогіка, психологія, соціологія, акмеологія та ін.

Вихідним у нашій роботі виступає поняття «розвиток», варіанти визначення якого можна знайти у багатьох наукових роботах. Поняття «розвиток» розуміють: як якісні зміни взагалі, якісні зміни структури, специфічний процес змін; як поступовий рух від найнижчого до найвищого, при цьому найвище знаходиться з найнижчим у зв'язку заперечень, тобто містить нижче в перетвореному вигляді, його позитивний зміст; як процес закономірних змін, переходу з одного стану в другий, більш досконалий і перехід від старого якісного стану до нового, від простого до складного, від нижчого до вищого.

Слушною у контексті нашої роботи видається позиція відомого психолога Б. Ананьєва, який визначає розвиток як «дві різні, хоча і тісно пов'язані один з одним категорії явищ:

перше - біологічне, органічне дозрівання мозку, дозрівання його анатомо-біологічних структур;

друге - психічний (зокрема, розумовий) розвиток як певна динаміка рівнів психічного (розумового) розвитку, як свого роду розумове

дозрівання».

Підсумовуючи думку вченого, зазначимо, що під розвитком людини слід розуміти саме динаміку її психічного стану, стану усвідомленості, сприйняття дійсності, перехід від одного стану психіки до іншого.

Автор генетико-психологічної теорії народження, зростання та існування особистості С. Максименко, трактуючи поняття особистості як «форми існування психіки людини, яка являє собою цілісність, здатну до саморозвитку, самовизначення, свідомої предметної діяльності і саморегуляції, та має свій унікальний і неповторний внутрішній світ», звертає особливу увагу на виділення «чинника системотвірності» у структурі особистості (психологічної цілісності особистості) та її ключових ознак: цілісність, унікальність, активність, здатність до вираження, відкритість та незавершеність, саморегуляція, що є важливим для освіти, спрямованої на її розвиток [23].

Аналізуючи праці О. Мартинчук, ми приходимо до висновку, що розвиток особистості можна визначати як процес самовдосконалення розумової, емоційної й духовної діяльності, що приводить до позитивних змін у характері й життєвому досвіді. Розвиток особистості відбувається, насамперед, у контексті спільної діяльності, яка, у свою чергу, спонукає до вдосконалення й розвитку завдяки різноманітній діяльності, навчанню, спілкуванню та самоосвіті [25].

Ми переконані, що розвиток особистості відображає суттєві зміни в об'єктивній реальності майбутнього фахівця.

Теоретичним підґрунтям щодо розкриття поняття «професійний розвиток» слугували праці: О. Антонова, Я. Бельмаз, Н. Вінник, Н. Жигайло, Т. Ларіна, Л. Литвинюк, О. Музики та ін.

У широкому сенсі поняття «професійний розвиток» відзеркалює розвиток людини в її професійній ролі. В зв'язку з цим, визначення сутності поняття «професійний розвиток» неможливе без уточнення поняття «професія».

Проведений аналіз вітчизняних та зарубіжних джерел засвідчив значну варіативність трактування понять «професія» і «професійний розвиток».

Для розуміння сутності феномену професії доцільно звернутися до виділених М. Пряжніковим і О. Пряжніковою її принципових характеристик:

- 1) обмежений вид людської діяльності (унаслідок історичного розподілу праці);
- 2) суспільно корисна діяльність;
- 3) діяльність, що передбачає спеціальну підготовку;
- 4) діяльність, що виконується за певне винагородження (моральне й матеріальне);
- 5) діяльність, що дає людині певний соціальний і суспільний статус;
- 6) діяльність, за допомогою якої людина бере участь у житті суспільства.

Є. Клімов наголошував, що професія як явище одночасно виступає у кількох вимірах:

- 1) як умовна група людей, схожих за спрямованістю і досвідом;
- 2) як галузь докладання;
- 3) як діяльність і галузь проявів особистості, тобто можливість для неї реалізувати власний творчий потенціал;
- 4) як система, що історично розвивається;
- 5) як реальність, що творчо формується суб'єктом, тобто це процес творчості конкретних людей.

Сучасні теоретичні підходи для розгляду процесу становлення людини-професіонала як наукового феномену закладені в роботах корифеїв психологічної науки, таких як К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, О. Бодальов, А. Маслоу, В. Сластьонін та ін.

Попри те, що вчені, які досліджують зазначену проблему, належать до різних шкіл і напрямів, визначається загальна тенденція в їх підходах. Вона полягає в тому, що розвиток особистості в різних концепціях розглядається в контексті взаємного впливу індивідуальних особливостей людини й

соціокультурного середовища в процесі соціалізації та професіоналізації.

Аналізуючи феномен професійного розвитку, ми вважаємо за необхідне простежити смислові взаємозв'язки, які поєднують відповідне поняття зі спорідненими як у педагогіці і психології, так і в інших наукових сферах, що накладає відбиток на сучасне розуміння цього явища. Загальне осмислення та систематизація результатів досліджень учених дозволили вирізнити основні теорії професійного розвитку фахівця, які є важливими у контексті нашої роботи.

Диференційно-діагностична теорія (Ф. Парсонс, Г. Мюнстерберг, Т. Боген) базується на положенні про те, що проблема професійного вибору вирішується «зустрічню» особистісної структури і професійних вимог.

Психоаналітична теорія (Е. Бордін, У. Мозей,) висвітлює ідею про те, що основну роль у виборі професії й професійного життя у цілому належить різним видам потреб, від вітальних інстинктів до комплексних психодинамічних механізмів і структурно-особистісних інстанцій.

Типологічна теорія Дж. Холланда віддзеркалює зв'язок особи і екології. У межах цієї теорії процес професійного розвитку обмежується визначенням типу орієнтації особистості та пошуком професійної сфери, що відповідає власному типу, вибором одного з чотирьох кваліфікаційних рівнів професійної галузі, що визначається розвитком інтелекту і самооцінки. Дослідником визначено реалістичний, інтелектуальний, соціальний, конвенціональний, підприємницький типи орієнтації та орієнтація на мистецтво. З цього досвіду особистість вивчає перевагу тих чи інших видів діяльності, які зумовлюють вибір певної професії.

Гіпотеза рішень (Х. Томе, Г. Рис, Д. Лідеман, О'Хара) зорієнтована на вивчення процесу вибору професії. Основою при цьому виступають структурні уявлення теорії рішень, у яких професійний вибір виступає як система орієнтувань у різних професійних альтернативах і прийнятті рішень.

За ученням професійного саморозвитку (Д. Сьюпер) здійснено спробу об'єднати феноменологічні концепти з диференційною психологією. Учені

доводять, що професійний розвиток полягає у розвитку й реалізації «Я-концепції», взаємодія якої з реальністю відбувається при програванні й застосуванні професійних ролей, а ключовий складник цього процесу – варіанти професійної долі, що визначається послідовністю обраних професійних позицій. Це твердження конкретизується ученими у ступінчастій моделі професійного розвитку, яку кожна людина у своєму житті втілює у низці кар'єрних рішень. Одночасно з поняттям стадіальності Д. Сьюпер уводить поняття професійної зрілості, що безпосередньо стосується особистості, поведінка якої відповідає завданням професійного зростання, характерним для певного віку людини.

Наголошуючи на значному та різнобічному впливі професійного розвитку на всю життєдіяльність особистості, дослідники відзначають його спрямованість на якісні зміни особистісних структур, інтенсивний розвиток мотиваційно-ціннісної сфери, накопичення соціального досвіду. Так, згідно теорії структурно-діахронічного розвитку особистості (Дж. Левінджер), особистість розглядається як динамічна система, яка постійно змінюється, досягає нових особистісних та індивідуально-психологічних якостей, котрі забезпечують, насамперед, широкий спектр можливостей соціальної та професійної адаптації, а її розвиток (зростання) є цілісним процесом, що містить моральний, мотиваційний, когнітивний і соціальний аспекти. При цьому ядром особистості, яке детермінує усі її прояви, особливо наголошують учені, є її «Его», що свідчить про «всеохоплюючу структуру ставлення індивіда до світу і до себе», «Его» виступає як домінуюча особистісна риса.

Загальний аналіз наукових джерел дозволяє нам виділити три найбільш традиційні позиції до визначення поняття «професійний розвиток викладача»: професійний розвиток викладача з позиції розвитку і реалізації його психічних функцій; професійний розвиток як розвиток діяльності, спрямованої на професійні досягнення; інтегрований підхід, що передбачає врахування особистісних і діяльнісних змін.

Безумовно що професійний розвиток виступає як форма психічного розвитку, де, за Б. Ананьєвим, «загальний рівень психічного розвитку індивіда є умовою для початку професійного розвитку».

Вивчення й осмислення наукових досліджень у галузях психології та педагогіки дало змогу дійти висновку, що залежно від застосовуваного підходу, у науковців зустрічаються різні погляди на професійний розвиток.

Поняття професійного розвитку сучасними дослідниками:

Професійний розвиток фахівця – це розвиток особистості пов'язаний з розвитком особистості взагалі, із засвоєнням нового досвіду, знань, вмінь та із трансформацією мотивації й інтересів конкретної людини; професійний розвиток є продуктом і результатом діяльності самої людини;

Професійний розвиток означає зріст, становлення, позитив, інтеграцію у професійній праці особистісних якостей і здібностей, професійних знань та умінь, проте головне – це активне якісне перетворення особистістю свого внутрішнього світу, що призводить до принципово нової його побудови і способу життєдіяльності – творчої самореалізації у професії. Основною психологічною передумовою і формою реалізації професійного розвитку особистості є її професійна соціалізація;

Професійний розвиток - це комплекс видів діяльності, що здійснюється на систематичній основі, з метою підготовки фахівців до їхньої професійної діяльності й охоплює: післядипломну освіту (магістр); підвищення кваліфікації; неперервний професійний розвиток в умовах освіти дорослих.

В процесі наукового пошуку з'ясовано, що процес професійного розвитку на сучасному етапі розглядається у контексті особистісного розвитку, який сучасними ученими трактується наступним чином:

Особистісний розвиток – це система різних видів діяльності з метою підготовки фахівців до професійної діяльності, що включає початкову підготовку, програми введення у професію, післядипломну підготовку, неперервний професійний розвиток в умовах діяльності в навчальному

закладі. Така діяльність розвиває особистісні вміння й навички, знання, майстерність та інші характеристики вчителя. Тобто професійний розвиток – неперервний процес, що охоплює такі складові: початкову підготовку, введення у професію та постійне вдосконалення особистісних, соціальних і професійних компетентностей педагога.

На думку Н. І. Козлова особистісний розвиток найбільш загальне поняття, що описує всі позитивні зміни в особистості в результаті внутрішніх процесів і зовнішніх впливів (потенціал особистості підвищується); найважливіший результат розвитку особистості – соціалізація; основний показник рівня розвитку особистості – здатність людини жити самостійно і бути сильнішою за обставини [17].

Як зазначає В. Лефтеров, особистісний розвиток людини перебуває в тісному взаємозв'язку з її професійним розвитком – процесом, що відбувається в онтогенезі людини, пов'язаним із її соціалізацією та засвоєнням різних аспектів трудової діяльності. Відтак, у науковій літературі можна часто зустріти терміносполучення «особистісно-професійний розвиток» [21].

Безумовно, що професійний розвиток обумовлений особистісним – адже у основі цих процесів полягає саморозвиток, що детермінує самореалізацію людини. Професійний розвиток ототожнюється з прогресивними змінами людини: визріванням, формуванням, саморозвитком та самовдосконаленням.

Згідно положень сучасних психологічних концепцій, висвітлених у працях Л. Мартинець, зміст професії формулює певні психологічні вимоги до особистісних якостей її представника, тому провідними критеріями професійного розвитку виступають особистісні характеристики фахівця, що включають професійні установки, інтереси, мотиви, цінності, спрямованість особистості. [26].

У сучасній науково-педагогічній літературі ми знаходимо визначення, що професійний розвиток – це «зростання, становлення, інтеграція у професійній праці особистісних якостей і здібностей, професійних знань і умінь, але головне – якісне перетворення особистістю свого внутрішнього світу, що

приводить до принципово нового його ладу самореалізації у професії.

Продовжуючи аналіз наукового доробку вчених, ми приходимо до висновку, що професійний розвиток особистості безпосередньо пов'язаний з проблемою особистого ставлення людини до професії та її особистісного розвитку в професійній діяльності. При цьому процес професійного розвитку є нерівномірним і гетерохронним, що пов'язано зі станом нестійкості та нерівноваги.

Погляди науковців щодо професійного розвитку особистості, на які ми спираємося у дослідженні, представлені в роботах Н. Бідюк, Г. Костюка, Л. Пуховської, В. Ягупова та ін.

Дослідницею Л. Мітіною виділяються інтегровані характеристики особистості менеджера, психолога (педагогічна спрямованість, компетентність, емоційна гнучкість), які зумовлюють ефективність його діяльності та професійного розвитку.

Ми вважаємо, що обмеження професійного розвитку тільки виявленням особистісних якостей фахівця з тим, щоб на їх основі відстежувати динаміку цього процесу, а, відповідно, оцінити його результативність, супроводжувати цей процес і управляти ним, є недостатнім.

Деякі науковці відстоюють позицію, що професійний розвиток відбувається як розвиток діяльності, спрямованої на професійні досягнення.

Науковець Е. Зеєр доводить, що професійний розвиток – це, насамперед, зміни психіки в процесі засвоєння та здійснення професійно-навчальної, трудової та професійної діяльності.

Аналізуючи розглянуті підходи та позиції, можна виділити загальну тенденцією у визначенні сутності професійного розвитку – актуалізацію його системного й інтегративного характеру: розвиваються не окремі якості індивіда, а особистість у цілому.

Досліджуючи професійний розвиток у здобувачів закладів професійної (професійно-технічної) освіти та аналізуючи феномен професійного розвитку у науковому висвітленні (педагогіка, психологія, професійна освіта тощо),

з'ясовано, що дотичними поняттями є поняття «саморозвиток» і «власна активність», що свідчить про народження особистісно орієнтованої професійної освіти, центральною ланкою якої є професійний розвиток – розвиток особистості в процесі професійного навчання, засвоєння професії і виконання професійної діяльності. Їх поєднує те, що суб'єкт сам ініціює й організовує процес свого учіння. На початкових етапах професійної освіти джерелом професійного розвитку є рівень особистісного розвитку. На наступних стадіях професійного становлення співвідношення особистісного і професійного розвитку набуває динамічної неврівноваженої цілісності. На стадії професіоналізації професійний розвиток особистості починає домінувати над особистісним і визначає його.

Тож, поряд із позицією, яка визначає професійний розвиток як процес, що спрямований на професійні досягнення, у літературі останніх десятиліть найбільш часто виділяється та, яка об'єднує особистісний і діяльнісний аспекти у професійному розвитку, що уможливує розглядати професійний розвиток фахівця як процес формування особистості, яка орієнтована на високі професійні досягнення й професіоналізм, здійснюваний в саморозвитку, професійної діяльності і професійних взаємодіях.

У такому ракурсі вчені розглядають професійний розвиток виходячи з його різнобічного, багатоаспектного характеру, що виражається не лише у розвитку внутрішніх особистісних якостей фахівця, але й у розвитку способів професійної діяльності, що здійснюється й під впливом певного середовища.

Відповідно, проблема професійного розвитку здобувача професійної освіти може розглядатися у контексті досліджень науково - педагогічної проблематики професійного розвитку будь-якого фахівця, і полягає в тому, що цей процес характеризується не заданістю й може бути спрямований на вирішення широкого спектру професійних завдань. Це свідчить про те, що створення певних умов, які сприяють професійному розвитку, дозволить, на наш погляд, посилити активну роль самого суб'єкта у професійному розвитку і досягти особистісно орієнтованої спрямованості цього процесу.

Представники особистісно орієнтованого підходу (О. Пехота, А. Старєва, та ін.) під професійним розвитком розуміють незворотний спрямований і закономірний процес зміни або модифікації форми і змісту, складу і структури його педагогічної діяльності, що визначає найвищі професійні досягнення в тих чи інших соціально-педагогічних і хронологічних умовах. [30].

Окрім цього, особливої значущості в сучасних умовах набуває проблема результативності професійного розвитку фахівця, адже нині проблема професійного розвитку аналізується дослідниками, насамперед, з позицій вимог сучасного соціального розвитку.

Тому пріоритетним завданням сучасної освіти виступає необхідність навчити здобувачів професійної освіти самостійно взаємодіяти зі світом професійної праці, що постійно розвивається, відповідати швидким змінам у сфері праці, які виражаються в ускладненні професійних завдань та вимагають творчого підходу до їх вирішення.

У цьому контексті відповідною видається позиція А. Ткаченка, який підкреслює, що своєрідним рефреном у концепціях різних авторів-дослідників проблематики професійного розвитку звучать активність і самодетермінація як головні рушійні сили професіогенезу [35].

Ми впевнені, що у процесі професійного розвитку молодий фахівець повинен відчувати свободу самовираження. Необхідно погодитися з О. Кушнір, що психолого-педагогічну діяльність не можна регламентувати і втиснути у рамки інструкцій. Лише за утвердження професійної свободи можлива ефективна організація процесу професійного зростання здобувача професійної освіти, що є своєрідним пошуком свого шляху, набуття власного «голосу», власного «почерку». Особа, що володіє свободою самовираження, уміє керувати власним розвитком, може спрямувати свої творчі сили на пошук нових шляхів навчання і виховання інших [18].

Аналізуючи наукові праці (Е. Андрієнко, І. Бега, Є. Бондаревської Н. Вінник, О. Вознюка, В. Ільчук, М. Курициної, Л. Мартинець, М.

Марусинець, Н. Мукан, В. Нечипоренко, Р. Попелюшко, В. Радул, та ін.) ми приходимо до висновку, що поняття «професійний розвиток» і «професійне становлення» взаємопов'язані.

Термін «становлення» належить до категоріального апарату психології, педагогіки, філософії і, відповідно, має значну кількість трактувань. У разі, коли йдеться про розвиток особистості, становлення поєднує у собі зміст понять «розвиток» та формування і розглядається у взаємозв'язку з ними.

Поняття «становлення» у широкому розумінні трактується як синонім «розвиток», тобто як процес перетворення структури дійсності, який реалізується через зв'язки та взаємні перетворення явищ. У вузькому – як категорія з визначеним змістом. Загалом, становлення – це сходження від нижчого до вищого, тобто від меншого ступеня складності до вищого.

Цікавою є думка В. Орлова, на думку якого професійне становлення визначається як: процес перетворення сформованих професійних якостей; етап розвитку професійної культури, на якому професійні якості вже сформувалися, але професійна діяльність не набула остаточної форми; форма відображення у свідомості індивіда власного об'єктивно реального розвитку особистісних професійних якостей; рух до розв'язання суперечності між наявними рефлексивними уявленнями, способами мислення, знаннями, уміннями та навичками професійної діяльності і відсутністю досвіду їх реалізації на практиці, між минулим досвідом особистісного розвитку та майбутнім розвитком професійної майстерності, культури праці, між двома етапами усвідомлення власного Я: Я-студент, що опановує професію, і Я-фахівець [29].

Необхідно погодитися з думкою учених (С. Максименко, К. Максименко, М. Папуча) у тому, що сутність професійного становлення полягає, насамперед, у тому, що людина (випускник, молодий фахівець), взявши на себе професійну роль, лише розпочинає освоєння функціонального змісту професійної діяльності [24].

Учений Б. Гершунський, досліджуючи структуру становлення

особистості у професійному контексті, серед інших виокремлює такі її складники: грамотність, освіченість, професійна компетентність, культура, ментальність. Під грамотністю науковець розуміє той рівень знань, умінь та навичок, який необхідний для включення у будь-яку діяльність та на якому базується подальший неперервний розвиток особистості. Під освіченістю – максимальний рівень грамотності. Професійна компетентність особи визначається рівнем її професійної освіти, здібностями та досвідом, творчим відношенням до праці і прагненням до самовдосконалення, неперервної освіти. Під культурою – вищий прояв освіченості та професійної компетентності людини, а під ментальністю – найвищий прояв культури.

Дослідниця Н. Волянчук під професійним становленням розуміє багаторівневий, динамічний процес вироблення комплексу професійно важливих якостей.

Психолог Е. Зеєр у своїх дослідженнях трактує професійне становлення здобувачів, як неперервний динамічний процес проєктування особистості майбутнього фахівця, як її професійний розвиток у навчально-професійній та професійній діяльності, що спрямовується на формування стійких позитивних мотивів професійної діяльності, тих якостей особистості, які є професійно та соціально значущими, готовності до неперервного професійного зростання, творчого підходу до професійної діяльності. Учений зазначає, що метою професійного становлення здобувачів, окрім формування професійної спрямованості, компетентності, соціально та професійно значущих якостей особистості, є готовність пошуку шляхів якісного, творчого виконання своїх професійних обов'язків, до неперервного професійного зростання.

У процесі професійного становлення, у першу чергу, відбувається сприйняття себе як професіонала, а потім перегляд власного ставлення до професії та себе у ній. Підготовка майбутніх спеціалістів є періодом професійного становлення, адже саме у її процесі відбувається набуття професійних знань, умінь, навичок та їх наповнення особистісним змістом. Таке становлення значущих для майбутнього професіонала якостей, знань та

умінь, якісне перетворення особистістю її внутрішнього світу, є основою для творчої професійної реалізації, подальшого професійного зростання. Загалом, підкреслює О. Сагач, можна говорити про те, що професійне становлення одночасно є і процесом і результатом становлення особистості, як суб'єкта професійної діяльності, яке здійснюється через накопичення досвіду щодо вирішення навчально-професійних завдань [33].

Професійне становлення, переконує О. Леонтьєв, є процесом, що характеризується незавершеністю, динамічністю та розгорнутістю у часі. Термін «професійне становлення» визначає стадію формування та розвитку особистості, у процесі якого відбувається освоєння професії, починаючи з її вибору і закінчуючи набуттям професіоналізму.

У психологічному плані ідея професіоналізму розглядається дещо ширше, ніж просто уявлення про високий рівень умілості професіонала. Є. Клімов розглядає професіоналізм як складну систему, що виконує не лише зовнішню функцію («віддачу»), але й необхідні складні і різноманітні внутрішні, зокрема, психічні функції. До таких внутрішніх психічних функцій належать: побудова образу майбутнього результату діяльності; деяке «виношування» уявлень про шляхи і способи, варіанти досягнення цього результату; попереднє емоційне налаштування на роботу; певний загальний образ світу, що оточує.

Процес становлення здобувача професійної освіти – майбутнього професіонала як суб'єкта неперервної освіти полягає в усвідомленні змісту фахової підготовки, що поступово набуває характеру цілеспрямованого професійного розвитку. Загалом, успішний розвиток здобувача освіти у неперервній освіті забезпечується ступенем його занурення у цей процес як суб'єкта. На означеній закономірності базується принцип гуманістичної спрямованості його формування, як суб'єкта неперервної педагогічної освіти, який виявляється у повазі до особистості, сполученні вимогливості та гуманного ставлення, у гармонійному всебічному її розвитку.

Важливим поняттям, дотичним до професійного розвитку є готовність

до професійної діяльності. Науковці С. Максименко та О. Пелех пропонують таке тлумачення готовності до професійної діяльності: «Готовність до того чи іншого виду діяльності є цілеспрямованим вираженням особистості, що включає її переконання, погляди, відношення, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, навички, вміння, установки». Вони зазначають, що «тимчасова і тривала готовність знаходяться в єдності. Перша являє собою щоразу створюване функціональне вістря і цим самим підвищує дієвість другої. Виникнення готовності як стану залежить від її тривалого різновиду, а тимчасовий визначає продуктивність останнього в даних конкретних обставинах і включає в себе актуалізовані компоненти, які при повторному використанні «повертаються» на своє попереднє місце. Так відбувається стосовно конкретних поточних задач діяльності тимчасова трансформація особистісних установок, стійких мотивів, досвіду».

Продовжуючи позицію дослідників, ми вважаємо готовність до професійної діяльності основою, базисним вектором професійного розвитку професіонала, знавця своєї справи, майстра.

Науковці (І. Булах, Л. Долинська), наголошуючи на важливості саме психологічної готовності до професійної діяльності як домінантної, виділили в структурі психологічної готовності здобувачів наступні компоненти: мотиваційний (інтерес до професії, позитивне ставлення до неї); орієнтаційний (уявлення здобувачів про умови та особливості професійної діяльності, її вимоги до особистості фахівця); операційний (володіння необхідними знаннями, вміннями, навичками, способами та прийомами професійної діяльності); вольовий (здатність до самоконтролю, уміння управляти собою); оцінний (самооцінка своєї професійної підготовки та результатів діяльності) [2].

Таким чином, можна зазначити, що готовність фахівця будь-якого напряму та профілю складається із професійної придатності особистості (сукупність індивідуально - типологічних особистостей спеціаліста,

характерологічних рис та здібностей, необхідних для успішної професійної діяльності, а також відсутність показників, які перешкоджають участі фахівця в професійній діяльності) і підготовленості до діяльності (знання, вміння та навички, які фахівець отримав під час фахової підготовки).

Таким чином, професійну готовність можна розглядати як інтегральне особистісне явище, яке забезпечує результативність діяльності спеціаліста, або функціональний стан, який визначає успішність виконання професійних дій. Успішне формування професіоналізму особистості та діяльності майбутніх фахівців робітничих професій базується на їх готовності до діяльності.

Узагальнення й систематизація наукового доробку науковців дає можливість дійти висновку, що в широкому сенсі поняття «професійний розвиток» відбиває розвиток людини в її професійній ролі. У більш конкретизованих тлумаченнях професійний розвиток фахівця визначається як зростання його професійних досягнень у результаті накопичення практичного досвіду і систематичного перегляду власної професійної діяльності, готовність до професійної діяльності та постійне її удосконалення, мотивація до освіти упродовж усього життя, постійне розширення професійного світогляду, саморегуляція. З опорою на філософське і психологічне визначення поняття «розвиток» беремо до уваги, що професійний розвиток – процес спрямованих, закономірних, незворотних змін, який передбачає не лише біологічні зміни, але і зміни в системі особистісних властивостей і професійних характеристик фахівців.

У науковій літературі щодо професійного розвитку можна виділити сім моделей професійного розвитку, а саме:

- 1) підготовка;
- 2) спостереження;
- 3) процес вдосконалення;
- 4) навчальні групи;
- 5) дослідження в дії;
- 6) індивідуально керовані заходи;

7) моніторинг.

Підводячи підсумок необхідно зазначити, що наші наукові пошуки були спрямовані на вивчення різних трактувань цього поняття, у результаті чого з'ясовано, що причетність до різних сфер людського життя, практична значущість, вагомість у особистій життєорганізації, а також варіативність, мінливість і неоднозначність, різноманіття форм професійного розвитку зумовлюють появу значної кількості інтердисциплінарних досліджень, які розглядають професійний розвиток з прикладної точки зору і намагаються найбільш точно описати його відповідно до ситуації й критеріїв, які вона ставить до процесу професійного розвитку майбутнього фахівця та його результатів. Багато з них можуть розглядатися як відносно універсальні, тобто такі, що здатні екстраполюватися в інші галузі, які теж за своєю природою є синтетичними, багатоаспектними, як, наприклад, педагогіка, що має точки дотику до всіх без винятку сфер людського життя.

Окрім того, необхідно зазначити, що професійний розвиток здобувача професійної освіти має багато сфер вияву, що виокремлюються відповідно до обраного фаху, професійного середовища, основних цілей, особливостей особистості, освітнього середовища, у якому здійснюється фахова підготовка тощо.

2.2. Принципи професійного розвитку майбутніх фахівців у процесі підготовки у закладах професійної (професійно-технічної) освіти

Визначаючи принципи професійного розвитку майбутніх фахівців у процесі фахової підготовки, необхідно враховувати принципи навчання, які безпосередньо сприяють успішному професійному розвитку здобувачів під час навчання. у закладах професійної (ПТ) освіти.

Процес навчання, як зазначають науковці (М. Фіцула, І. Харламов та ін.), будується відповідно до законів, закономірностей та принципів навчання. У концепції принципи професійного розвитку майбутніх фахівців тлумачаться як положення, які покладені в основу формування змісту

навчання, вибору методів, форм організації навчання, які сприятимуть їх професійному розвитку [36].

У вітчизняній та зарубіжній психолого-педагогічній науці сьогодні визначено низку вихідних концептуальних положень, принципів, які можна покласти в основу концепції професійного розвитку майбутніх фахівців у процесі фахової підготовки.

Загальні дидактичні принципи висвітлюються у теоретичних напрацюваннях таких вчених, як Л. Виготський, І. Зязюн, О. Коберник, Н. Кононец, Н. Ничкало, К. Роджерс, В. Семиченко, та ін. Певні аспекти, які так чи інакше стосуються принципів вищої освіти в Україні, були предметом дослідження таких учених, як В. Кремень, Т. Шаповал, В. Ягупов та ін. Однак вони розкрили лише окремі аспекти в зазначеній сфері, досліджуючи більш загальні чи спеціальні проблеми.

Визначення та наукове обґрунтування принципів професійного розвитку майбутніх фахівців у процесі фахової підготовки в нашому навчально-методичному посібнику ґрунтоване на категорії дидактики «принципи навчання», запропоноване вітчизняним дидактом І. Малафійком: це положення, які покладені в основу формування змісту навчання, вибору методів навчання, розроблення і конструювання форм організації освітнього процесу [27].

Це своєрідні вимоги, виконання яких дає змогу не лише теоретично, але й практично створити і реалізувати систему навчання, здатну забезпечити неперервний професійний розвиток здобувачів під час навчання. Професійний розвиток здобувачів базується на принципах – керівних ідеях та головних вимогах до наукової та педагогічної діяльності, вихідних положеннях, науково обґрунтованих та перевірених практикою.

Необхідно зазначити, що певні дидактичні принципи, на думку дослідників, мають бути базисом для побудови навчального процесу незалежно від освітнього рівня та освітньої програми. До таких можна віднести науковість, зв'язок теорії з практикою і практичного досвіду з наукою,

системність і послідовність у підготовці спеціалістів, свідомість, активність і самостійність здобувачів у навчанні, поєднання індивідуального пошуку знань із навчальною роботою в колективі, поєднання абстрактності мислення з наочністю у викладанні, доступність наукових знань, міцність засвоєння знань тощо.

До принципів навчання здобувачів учені відносять, принципи єдності наукової і навчальної діяльності, ґрунтовності, професійної спрямованості навчання, професійної мобільності, урахування вікових, соціально-етичних та індивідуальних особливостей здобувачів, інтеграції аудиторної та позааудиторної роботи тощо. Зокрема В. Радул до головних принципів організації освітнього педагогічного процесу відносить: єдність навчання і виховання, природовідповідність, єдність національного та загальнолюдського, гуманізацію, безперервність і наступність, диференціацію та індивідуалізацію, культуровідповідність, демократизацію, активність, самодіяльність і творчу ініціативу, гармонізацію родинного та суспільного виховання [31].

У наукових дослідженнях О. Спіріна щодо професійної підготовки майбутніх фахівців схарактеризовано основні види загальних дидактичних принципів у вищій школі:

– загальні принципи організації навчання (науковість та доступність, наступність, систематичність, системність, перспективність і наочність, принцип виховального навчання, принцип єдності теорії та практики, принцип педагогічної обґрунтованості обсягу навчального матеріалу);

– принцип диференціації та індивідуалізації навчання;

– принципи добору змісту навчального матеріалу для кожної спеціальності (зокрема, принцип пріоритету розвивальної функції навчання, принцип диференційованої реалізованості, принцип інформаційної ємкості й соціальної ефективності, принцип діагностико-прогностичної реалізованості, модульний принцип добору змісту, принцип концентризму, принцип гуманізації та гуманітаризації освіти; науковість, орієнтація на сучасні

наукові та практичні досягнення, розгляд навчального предмета з позицій його історичного розвитку як науки, теоретична повнота, доступність і практична значущість навчального матеріалу);

- принцип міцності знань, професійних умінь, інтелектуальних навичок розумової праці;

- принцип актуальності знань і професійних умінь;

- принцип дохідливості у викладанні;

- принцип забезпечення творчої активності та самостійності здобувачів у навчальному процесі;

- принцип поєднання індивідуального та колективного (зокрема щодо відповідних форм діяльності здобувачів [34]).

В. Шовкун акцентує увагу на принципах формування професійної компетентності майбутніх учителів: відповідність цілям і завданням навчання, дидактичні принципи (науковості, систематичності й послідовності навчання, доступності, зв'язку навчання з життям, свідомості й активності здобувачів у навчанні, наочності в навчанні, міцності засвоєння знань, умінь та навичок, індивідуального підходу до здобувачів, емоційності навчання), принципи професійно-педагогічної спрямованості (зацікавлення до діяльності вчителя, емоційне ставлення до неї), принцип індивідуалізації і колективності [38].

С. Овчаров виділяє принципи індивідуально-диференційованого підходу в професійній підготовці майбутніх фахівців: навчальна діяльність здобувачів має бути мотивованою; засвоєння знань кожним здобувачем повинно відбуватися в індивідуальному темпі, на рівні складності, який обирається ним самостійно в залежності від особистих здібностей і потреб; можливість переходу на вищий рівень складності в будь-який час; у процесі навчання повинен здійснюватися постійний зворотній зв'язок між здобувачами і викладачем; широке використання нових комп'ютерних технологій у навчально-виховному процесі; діяльність кожного студента має бути контрольована і керована викладачем [28].

Дослідники Т. Сорочан, А. Данильєв, Б. Дьяченко, О. Рудіна у монографії «Професійний розвиток керівників і педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів у післядипломній педагогічній освіті регіонального рівня (за матеріалами Луганського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти) розглядають такі принципи професійного розвитку керівників і педагогічних працівників:

1. Застосування компетентнісного підходу до розвитку професіоналізму.
2. Формування здатності майбутніх фахівців працювати в інноваційному середовищі.
3. Спрямованість на опанування методів самостійного пошуку знань у різних сферах науки та культури, теорії та практики.
4. Забезпечення партнерства та професійної взаємодії в процесі навчання, фасилітація.
5. Рефлексія педагогами результатів навчання та власного практичного досвіду.

У дискурсі виокремлених у попередньому розділі методологічних підходів (компетентнісний, антропосоціогуманістичний, аксіологічний, системно-діяльнісний, особистісно-діяльнісний, інтегративний, системний та проектно-модульний) та спираючись на проаналізовані вище основоположні принципи дидактики, визначено принципи професійного розвитку здобувачів у процесі фахової підготовки: загальнодидактичні (принцип науковості; послідовності, наступності та систематичності) та специфічні (актуальності знань і професійних умінь; практичної спрямованості навчання; гуманізму; рольової перспективи; паритетності; діалогізації; створення сприятливого середовища; усвідомленої перспективи; свободи вибору; ініціативності).

1. Принцип науковості у процесі професійного розвитку майбутніх фахівців. Учені єдині в думці, що принцип науковості відіграє особливу роль, бо передбачає відображення в змісті підготовки сучасних досягнень науки, перспектив її розвитку, накопиченого людством досвіду, джерелом та носієм яких саме і має бути вища школа.

У цьому ракурсі принцип науковості певною мірою вирішує проблему професійного розвитку майбутніх фахівців через призму фундаменталізації освіти, тому що забезпечить опанування здобувачами не вузькоспеціалізованими, а методологічно важливими знаннями, які сприятимуть цілісному сприйняттю ними навколишнього світу, інтелектуальному розвитку особистості здобувача та її адаптації в швидкоплинних соціально-економічних та технологічних умовах, та будуть поштовхом до збагачення багажу знань та самовдосконалення. Науковці наголошують, що дотримання принципу науковості означає створення в здобувачів адекватних уявлень про методи наукового пізнання, ознайомлення їх із різними напрямками наукових пошуків, із перспективами розвитку наукових гіпотез, формування дослідницьких умінь.

Отже, принцип науковості у процесі професійного розвитку майбутніх фахівців передбачає:

1) орієнтацію здобувачів на постійне здобуття нових наукових знань з фахових дисциплін, пошук актуальної наукової інформації, розвиток умінь визначати перспективні напрями наукових досліджень;

2) залучення здобувачів до наукової діяльності під час навчання (написання рефератів, участь у конференціях, олімпіадах, наукових конкурсах тощо).

Реалізація принципу науковості у процесі професійного розвитку майбутніх фахівців час підготовки відбувається шляхом:

– добору навчального матеріалу професійно орієнтованих дисциплін з урахуванням останніх досягнень науки;

– розкриття наукових причинно-наслідкових зв'язків явищ, що вивчаються, демонстрації сьогodнішніх наукових здобутків у відповідній галузі;

– викладання навчального матеріалу з позицій останніх досягнень науки в галузі;

- тісного зв'язку викладання навчального матеріалу з життям та професійними реаліями фахівців;
- пропаганда досягнень вітчизняної психолого-педагогічної науки й техніки, успіхів українських та зарубіжних учених у галузі;
- наукова організація та проведення навчальних та наукових заходів, використання наукових технологій (конференції, вебінари, семінари, наукові студії, наукові конкурси тощо);
- урахування останніх досягнень медичної, фізіологічної, психологічної та інших наук під час визначення та обґрунтування основних складових дидактичного процесу при роботі зі здобувачами;
- неухильне впровадження в навчальний процес наказів, настанов, порадників та інструкцій Міністерства освіти і науки України;
- застосування наукових, методологічних і методичних основ для оцінки ефективності дидактичного процесу тощо.

З іншого боку, принцип науковості забезпечує наукове підґрунтя для розробки положень концепції професійного розвитку студентів у процесі фахової підготовки, обґрунтування її основних концептів.

2. Принципи послідовності, наступності та систематичності у процесі професійного розвитку майбутніх фахівців.

Важливу роль у професійному розвитку майбутніх фахівців відіграють принципи послідовності, наступності та систематичності. Вони мають різні, хоча й споріднені тлумачення в наукових педагогічних дослідженнях, що концентруються навколо ідеї про дотримання поступовості та наступності в навчанні. Погоджуючись із поглядами педагогів, під послідовністю у процесі професійного розвитку майбутнього фахівця розуміється дотримання логіки у вивченні навчального матеріалу, необхідність засвоєння здобувачами нових знань і способів діяльності на основі попередніх, поетапне формування знань, умінь й навичок зі здійснення професійної роботи.

Ми засвідчуємо, що саме принцип послідовності зорієнтовує здобувачів бути послідовними: обрав професію, сумлінно навчайся, а професійний

розвиток став за пріоритетну мету вдосконалення та досягнення успіху у майбутній професійній діяльності. Принцип наступності у процесі професійного розвитку майбутнього фахівця потребує забезпечення нерозривного зв'язку між окремими етапами навчання, поступового концентричного розширення їх знань, отриманих на попередніх етапах навчання, інтеграції окремих уявлень й понять у цілісну систему знань, умінь й навичок, необхідну для здійснення успішної професійної діяльності. Водночас професійний розвиток здобувача після закінчення навчання є наступним домінуючим етапом професійної діяльності. Принцип систематичності у процесі професійного розвитку майбутніх фахівців передбачає регулярність й неперервність фахової підготовки здобувачів до професійної діяльності упродовж усього періоду навчання з орієнтацією на освіту упродовж усього життя. Незаперечним є той факт, що системність – характерна ознака наукового знання, а принцип систематичності навчання ґрунтується на принципі науковості. Принцип систематичності при професійному розвитку майбутнього фахівця базується на необхідності засвоєння знань у системі, яка б відображала в цілісному вигляді явища, процеси, об'єкти в їхніх взаємозв'язках та відношеннях. Дотримання принципу систематичності дозволить інтегрувати знання, уміння та навички щодо успішної професійної роботи, які одержують здобувачі, вивчаючи дисципліни з різних циклів підготовки, та забезпечить можливість їхнього комплексного використання в майбутній професійній діяльності. Реалізація принципів послідовності, наступності та систематичності у процесі професійного розвитку здобувачів під час фахової підготовки забезпечується:

– навчальними планами й програмами, поступовістю й послідовністю, встановленням тісного й глибокого зв'язку між вивченими темами та розділами усіх дисциплін фахової підготовки здобувачів відповідної спеціальності;

- чітким виокремленням головного, суттєвого в матеріалі, що вивчається, намаганням його систематизувати, узагальнити й класифікувати, формуванням відповідних умінь у майбутніх фахівців;
- ускладненням методів навчання та форм самостійної роботи здобувачів, чіткою орієнтацією на самоосвіту;
- постійною й планомірною перевіркою та обліком знань, умінь і навичок студентів, діагностикою динаміки і рівня професійного розвитку;
- встановленням міжпредметних зв'язків і співвідношення між поняттями під час вивчення теми, навчальної дисципліни;
- використанням логічних операції аналізу та синтезу, послідовністю етапів засвоєння знань, формуванням умінь будувати знання;
- здійсненням планомірного порядку навчання;
- поступовою диференціацією та конкретизацією загальних положень у межах теоретико-методологічних знань з дисциплін професійно орієнтованого циклу;
- поділом навчального матеріалу на логічно завершені фрагменти, встановлюючи порядок і методику їх опрацювання;
- визначенням змістовних центрів кожної теми, виокремленням основних понять, ідей, встановленням зв'язків між ними, структуруванням матеріалів;
- розкриттям зовнішніх та внутрішніх зв'язків між теоріями, законами і фактами, використанням міжпредметних зв'язків у межах галузі знань;
- визначенням місця нового матеріалу в структурі теми чи розділу.

Цілком ймовірно, що реалізація принципів послідовності, наступності та систематичності у процесі професійного розвитку майбутніх фахівців під час фахової підготовки зорієнтовує здобувачів на продовження формальної освіти шляхом інформальної як ключової діяльності у процесі професійної діяльності після закінчення навчального закладу.

3. Принцип актуальності знань і професійних умінь у процесі професійного розвитку майбутніх фахівців.

Цей принцип передбачає орієнтацію на сучасні наукові досягнення в певній галузі знань, актуальні та перспективні потреби ринку праці в умовах актуалізації освіти щодо рівня кваліфікації майбутніх фахівців, здатності до саморозвитку та самовдосконалення, забезпечення педагогічних умов організації навчання та неперервного підвищення кваліфікації упродовж життя та у професійній кар'єрі.

Реалізацію принципу актуальності знань та професійних умінь у процесі професійного розвитку майбутніх фахівців під час фахової підготовки забезпечують:

- освоєння методології наукового пізнання педагогічної дійсності;
- розширення педагогічного кругозору, досягнення професійних цілей і смислів педагогічної підготовки до роботи;
- єдність змістового і процесуального аспектів фахової підготовки, систематизація педагогічного знання, ознайомлення з досягненнями науки й оволодіння способами застосування їх на практиці, формування педагогічного мислення і нового бачення педагогічних завдань на основі фундаментального і прикладного педагогічного знання;
- усвідомлення процесу засвоєння педагогічної науки як виховного і розвивального навчання, закріплення та розвитку професійних якостей і відповідальності за результати своєї праці;
- формування педагогічних компетенцій і комунікативної культури майбутнього фахівця як запоруки успішної професійної дійсності та її критичного осмислення.

Необхідно зазначити, що принцип актуальності знань і професійних умінь у процесі професійного розвитку майбутніх фахівців спонукає студентів до неперервного професійного розвитку, формує й удосконалює актуальну систему знань та професійних умінь, позитивне ставлення до професійної діяльності, до самоосвіти, освіти упродовж усього життя.

4. Принцип практичної спрямованості у процесі професійного розвитку майбутніх фахівців полягає в розумінні зв'язків і залежностей між пізнанням

дійсності, наслідком якої, як справедливо наголошує В. Ягупов є теорія, та практика. Вочевидь, під час проведення теоретичних занять у межах фахової підготовки здобувачі мають здобувати професійні знання, а на практичних заняттях – навчитись ефективно діяти в складних умовах своєї майбутньої професії. Цей принцип (його можна назвати як принцип зв'язку теорії з практикою) базується на тому, що процес вивчення професійно орієнтованих дисциплін при підготовці майбутніх фахівців буде ефективним тоді, коли здобувач бачитиме необхідність засвоєваних знань, умінь та навичок [43].

Тому теоретичний матеріал, який пропонується здобувачам, має бути практично закріпленим та мати тісний зв'язок з їхньою майбутньою професійною діяльністю у цілому.

Реалізується принцип практичної спрямованості у процесі професійного розвитку майбутніх фахівців за допомогою:

- організаційних форм навчання: лекцій (традиційних, інтерактивних лекцій, тощо), семінарських і практичних занять, самостійної роботи здобувачів;

- застосування активних методів навчання: імітаційних (рольові ігри, інсценування, аналіз конкретної ситуації, мозкова атака, круглий стіл, взаємоопитування, тощо) та неімітаційних (стажування на робочому місці, програмоване навчання, випускна робота, аудиторні; позааудиторні; виїзні; екскурсійні тощо);

- використання різноманітних відеоматеріалів на заняттях (на лекціях, семінарських та практичних);

- залучення до освітнього процесу фахівців; – вивчення педагогічного досвіду фахівців майбутньої професійної діяльності;

- залучення здобувачів до різноманітних проектів та програм навчання.

5. Принцип гуманізму у процесі професійного розвитку майбутніх фахівців.

У руслі нашої роботи необхідно наголосити, що гуманізм – це, насамперед, світогляд без меж, оскільки передбачає у собі відкритість,

динамізм і розвиток, можливість радикальних внутрішніх трансформацій перед обличчям змін і нових перспектив людини та її світу.

Принцип гуманізму у процесі професійного розвитку майбутніх фахівців передбачає орієнтацію на розвиток особистості здобувача під час його навчання у закладі професійної (професійно-технічної) освіти у цілому, та розвиток гуманності зокрема. Чим гармонічнішим буде загальнокультурний, соціально-моральний та професійний розвиток особистості, тим більш вільною і творчою буде ставати майбутній фахівець, що у результаті сприятиме досягненню високого рівня професійного розвитку та успіхові у професійній діяльності.

Гуманність – це якість особистості, яка являє собою сукупність морально-психологічних якостей особистості, які виражають усвідомлене та чуйне відношення до людини як вищої цінності. З іншого боку, визнання цінностей здобувача як особистості, його прав і свобод, вільний розвиток, повага до себе, інших, толерантність, діалог культур – важлива умова реалізації цього принципу у процесі професійного розвитку майбутніх фахівців. К. Роджерс зазначав, що основна мета гуманістичних педагогів – розвивати внутрішню дисципліну здобувачів. У широкому змісті внутрішня дисципліна – це «знання про себе і дії, які потрібно почати, щоб рости й розвиватися як особистість». Тому важливо цю внутрішню дисципліну розвинути і у самого здобувача під час його фахової підготовки, що зможе бути свідченням його професійного розвитку.

Реалізація принципу гуманізму у процесі професійного розвитку майбутніх фахівців полягає:

- у свідомому засвоєнні універсальних цінностей загальнолюдської та національної культури;
- у проведенні таких організаційно-виховних заходів під час фахової підготовки, які сприятимуть осмисленню єдності людського роду і себе як його неповторної частки, зв'язку з іншими людьми, суспільством, природою, культурою;

– у виявленні любові до людей і природи, життя, милосерді, доброти, здатності до співпереживання і співчуття, умінні слухати й чути інших, проявляти доброзичливість до всіх людей, незалежно від їх раси, національності, віросповідання, положення у суспільстві, допомагати іншим;

– у прагненні до оволодіння способами самовиховання, самовдосконалення з метою оволодіння художніми, науковими, естетичними, моральними цінностями, шляхом ознайомлення, охорони, відродження, відтворення в різних видах діяльності тощо.

Т. Яблонська, яка наголошує, що особистісна спрямованість змісту фахової підготовки здобувачів зумовлює необхідність використання таких принципів її організації, які б дозволили моделювати ситуації, у яких майбутній фахівець міг не лише сприймати педагогічну теорію, удосконалювати власні професійно-педагогічні дії, закріплювати досвід педагогічної діяльності, але й стимулювати професійний саморозвиток, самовираження й самоствердження його в самостійній педагогічній праці. Враховуючи це, одним із специфічних принципів підготовки фахівців є принцип рольової перспективи [44].

б. Принцип рольової перспективи у процесі професійного розвитку майбутніх фахівців

Розглядаючи цей принцип у контексті нашої роботи, підкреслимо, що оптимізація виховних і розвиваючих можливостей фахової підготовки здобувачів у закладах професійної (ПТ) освіти пов'язана зі зміною її цілей, змісту, методики й педагогічних технологій. Відтак, професійний розвиток майбутніх фахівців можливий, якщо кожному здобувачеві забезпечити участь в активній діяльності професійної спрямованості, динаміку розв'язання завдань, що постійно ускладнюються, і програвання різних педагогічних ролей, що моделюють професійну дійсність і розкривають специфіку й творчу природу праці. Саме проектування рольової перспективи й реалізація різних ролей у системі фахової підготовки

дозволяє здійснити рольовий принцип її організації, що сприятиме професійному розвитку майбутніх фахівців. Цей принцип як провідна ідея підвищення рівня професійного розвитку майбутніх фахівців передбачає їх залучення до активної пізнавальної діяльності у закладах професійної (ПТ) освіти шляхом виконання складної і відповідальної ролі в модельованих навчальних ситуаціях, що максимально відображають педагогічну дійсність. Система педагогічної підготовки, заснована на принципі рольової перспективи, дає змогу здійснювати навчальну діяльність в умовах максимально наближених до реальних, а також забезпечує адекватну поведінку здобувачів у різних професійних ситуаціях з урахуванням специфіки професії.

Реалізація цього принципу передбачає:

- використання на заняттях життєвого досвіду здобувачів, науково-педагогічних кадрів, практикуючих фахівців;
- розкриття практичної значущості набутих знань;
- моделювання в педагогічному процесі ситуацій і активних дій майбутніх фахівців в умовах професійного вибору та творчого розв'язання педагогічних завдань;
- створення для кожного можливості проявити себе в складній і відповідальній ролі через вирішення пізнавальних завдань, імітаційно-ігрових дій, підвищення ролі самостійної та індивідуальної роботи під час опанування системою педагогічного знання, диференціацією навчально-пізнавальних завдань, обумовленою нерівномірністю професійного становлення здобувачів;
- забезпечення незвичної атмосфери, психологічно сприятливого середовища спілкування, що стимулюють інтерес та активну роботу думки здобувачів, ініціативу і нестандартність дій;
- забезпечення умов для демонстрації творчих можливостей і здібностей здобувачів, самореалізації особистості і переживання ситуації успіху кожним із суб'єктів фахової підготовки.

Саме цей принцип зумовлює створення у закладах професійної освіти організацію діяльності педагогічних майстерень, у межах яких доцільно проводити тренінги, майстер-класи, де пропонувати здобувачам програвання відповідних ролей у різних ситуаціях професійної роботи, на підставі чого здійснювати теоретичне обґрунтування та експериментальну апробацію технологій освіти, розробляти та удосконалювати навчально-методичне забезпечення професійного розвитку майбутніх фахівців (кейси, сценарії, рольові ігри тощо). Програвання здобувачами ролей, які імітують професійні ситуації, або їх виконання у реальних професійних ситуаціях (у межах практики, наприклад), безперечно, сприятимуть набуттю професійного досвіду і, відповідно, й підвищенню рівня професійного розвитку.

7. Принцип паритетності у процесі професійного розвитку майбутніх фахівців

У основі принципу паритетності закладено ідеї особистісно орієнтованого та гуманістичного підходів до навчання. Завданням особистісно орієнтованого навчання, на думку С. Гончаренка, є побудова предметного навчання за інтегрованим типом. Крім того, принцип паритетності вимагає встановлення суб'єкт-суб'єктних стосунків, та застосування активних, інноваційних методів і форм навчання. Головна функція викладача – допомога здобувачеві у процесі усвідомлення ним своїх індивідуальних задатків і здібностей як суб'єкту освітнього процесу, а це і є, як стверджує М. Гриньова, суб'єкт-суб'єктні стосунки. Цей принцип передбачає, що процес професійного розвитку майбутніх фахівців під час фахової підготовки буде успішним якщо встановлюватиметься і зберігатиметься рівність позицій викладача і здобувачів. Суб'єкт-суб'єктна педагогічна взаємодія в умовах фахової підготовки майбутніх фахівців зумовлюється наявністю двох активно діючих суб'єктів – викладача і здобувача. Як зазначають науковці, відповідальність за керівництво освітнім процесом значною мірою покладається на викладача, який

створює педагогічні ситуації, в яких здобувачі розвивають власну ініціативу, самооцінку, відбуваються позитивні зрушення у налагодженні міжособистісної взаємодії, завдяки чому реалізується їх особистісний потенціал та спостерігається професійний розвиток.

Принцип паритетності у процесі професійного розвитку майбутніх фахівців вимагає суб'єкт-суб'єктної взаємодії у тандемі «викладач-здобувач», де викладач не стільки навчає, а допомагає здобувачеві вчитися самостійно, у результаті чого здобувач отримує не лише знання, але й майстерність, а значить розвивається у професійному плані.

Реалізація принципу паритетності у процесі професійного розвитку здобувачів професійної (ПТ) освіти під час фахової підготовки передбачає:

- встановлення суб'єкт-суб'єктних відносин між майбутніми фахівцями та науково-педагогічними кадрами професійних (ПТ) закладів освіти;
- застосування активних, інноваційних методів і форм навчання (метод проектів, портфоліо, імітаційні вправи, рольові ігри тощо);
- впровадження технологій навчального співробітництва;
- завдання позитивного напрямку для професійного розвитку
- ситуації успіху, мотивація до успіху, орієнтація на неформальну та інформальну освіту.

Ми вважаємо, що реалізаційні механізми принципу паритетності у процесі професійного розвитку майбутніх фахівців під час фахової підготовки сприятимуть підвищенню рівня професійного розвитку здобувачів і в контексті мотивації до успішної діяльності, і в контексті набуття поведінкових навичок та досвіду спілкування з колегами, і в контексті особистісного зростання.

8. Принцип діалогізації у процесі професійного розвитку майбутніх фахівців

До провідних специфічних принципів професійного розвитку здобувачів професійної (ПТ) освіти у процесі фахової підготовки необхідно

віднести окрім того принцип діалогізації. Діалогічна педагогічна взаємодія розгортається в умовах адекватного відображення учасниками педагогічного процесу (науково-педагогічними працівниками та майбутніми фахівцями) позитивного особистісного ставлення один до одного. Важливим у діалогізації є факт спільної спрямованості учасників взаємодії на розв'язання проблеми, незважаючи на те, що погляди й оцінки їх можуть не збігатися. Відкрита взаємодія або діалог на всіх етапах фахової підготовки здобувачів постає оптимальною умовою його готовності до педагогічної взаємодії у його подальшій професійній діяльності, а також готовності до самовдосконалення, творчості й виконання нових функцій у професійній діяльності, зумовлених викликами часу. Для налагодження конструктивного діалогу як показника професійної зрілості та ступеня професійного розвитку в процесі фахової підготовки необхідно враховувати наступні аспекти:

- наявність бажання і готовності в обох суб'єктів (викладача та майбутнього фахівця) висловити свою позицію по відношенню до обговорюваної проблеми;

- готовність сприйняти й оцінити позицію співрозмовника;

- готовність до активної взаємодії.

Реалізація попередніх принципів професійного розвитку майбутніх фахівців передбачає створення сприятливого середовища. Безперечно, середовище набуває вагомого значення для активного залучення суб'єктів освітнього процесу, розвитку демократичних засад, міжособистісних взаємин. Взаємини учасників освітнього процесу, особистісне й професійне зростання залежать і від освітнього середовища закладів професійної (ПТ) освіти, в якому вони складаються. Тому важливим у процесі професійного розвитку майбутніх фахівців є принцип створення сприятливого середовища.

9. Принцип створення сприятливого середовища у процесі професійного розвитку майбутніх фахівців

Цей принцип передбачає створення такого середовища у закладах професійної (ПТ) освіти, ключовими характеристиками якого є:

взаєморозуміння – формування спільного поля партнерів (викладачів і майбутніх фахівців), що об'єднує їхні інтереси, дає змогу подібним чином розглядати проблему в конкретній ситуації;

координація – погодженість, єдність дій, зусиль, спрямованих на успішність професійного розвитку майбутніх фахівців;

узгодженість – формування спільної мети, намірів, мотивації професійного розвитку здобувачів.

Функціонування цих механізмів простежується у взаємодії суб'єктів освітнього процесу з освітнім середовищем закладів професійної освіти. Примітно, що освітнє середовище автоматично не впливає на розвиток особистості, адже цей вплив опосередкований системою її ставлення до цього середовища та залежить від взаємодії між суб'єктами освітнього процесу. Реалізація принципу створення сприятливого середовища у процесі професійного розвитку майбутніх фахівців забезпечується через:

– створення системи мотивації професійного розвитку здобувачів в умовах закладів професійної (професійно-технічної) освіти;

– використання як традиційних, так і дистанційних технологій навчання;

– можливість використання широкого спектру матеріально-технічних, навчально-методичних, інформаційних ресурсів для формування професійної компетентності і креативності;

– гармонійність усіх суб'єктів педагогічного процесу, довіра і вимогливості один до одного;

– позитивне ставлення до цілей навчання та майбутньої професійної діяльності;

– задоволеність приналежністю до колективу;

– сприятливий психологічний мікроклімат;

– демократичний стиль спілкування.

Нам здається прийнятним акцентування уваги на такому принципі, адже ми переконані, що розвиватися у професійному плані майбутні фахівці зможуть лише у сприятливому середовищі закладу професійної (ПТ) освіти, у якому повинні бути гармонійно поєднані усі ресурси, комфортний психологічний мікроклімат та відповідний стиль спілкування, що базується на демократичності, співпраці та взаємопідтримці.

10. Принцип усвідомленої перспективи у процесі професійного розвитку майбутніх фахівців

Принцип усвідомленої перспективи у процесі професійного розвитку майбутніх фахівців потребує глибокого розуміння здобувачем близьких, середніх та далеких перспектив. Цей принцип забезпечується створенням умов для усвідомлення майбутніми фахівцями цілей освіти та професійної підготовки, а також можливостями їх успішного досягнення. При реалізації цього принципу здобувач має усвідомлювати: програму власної діяльності у межах кожної дисципліни; дидактичну мету; значущий для здобувача і очікуваний результат; необхідність застосування здобутих знань у майбутній професійній діяльності; необхідність професійного розвитку для досягнення успіху у професії. У основу цього принципу ми покладаємо «закон руху вперед», що свого часу був визначений А. Макаренком, і який означає створення таких умов для навчання студентів, при яких би неперервно росла потреба творити нове. У всі роки соціально-педагогічної діяльності А. Макаренка йшов активний пошук форм адаптації підлітків до змісту і цінностей їх професійного майбутнього.

Фахівець у своїх працях про перспективні лінії у навчанні, які він розглядав як стимул людської діяльності, зазначив, що виявом близької перспективи є «завтрашня радість», середня перспектива – проект колективної дії, дещо віддаленої в часі; далека перспектива – майбутнє здобувача. Необхідно погодитися з прикладом, який наводить Н. Кононець: звичайний набір тексту у Word, створення художніх написів у Adobe Photoshop, простих презентацій, відеопрокату у далекій перспективі – це

застосування набутих компетентностей у майбутній професійній діяльності: створення буклету, скрайб-презентацій, використання засобів для створення психомалюнків [19].

Реалізація принципу усвідомленої перспективи у процесі професійного розвитку майбутніх фахівців:

- ознайомлення здобувачів із всією програмою дисципліни, розробленою на певний етап навчання (семестр, навчальний рік) з установкою на індивідуалізацію навчання;

- у програмі необхідно вказати комплексну дидактичну мету, яку здобувач повинен усвідомити як особисто значущий очікуваний результат індивідуалізації навчання, завдання дисципліни та що здобувач повинен знати й уміти після її вивчення;

- розроблення алгоритмів навчальних дій для досягнення передбачуваної мети (майбутній фахівець повинен забезпечуватись вказівками для досягнення близьких, середніх і віддалених перспектив);

- на початку індивідуалізації навчання потрібно конкретно описати інтегровану мету навчання в якості результатів діяльності;

- розробка та використання індивідуального плану професійного розвитку майбутнього фахівця у межах формальної, неформальної та інформальної освіти.

Необхідно зазначити, що принцип усвідомленої перспективи у процесі професійного розвитку майбутніх фахівців – це уже запорука професійного розвитку здобувача, який усвідомлює необхідність і важливість формальної, неформальної та інформальної освіти для успішного здійснення діяльності, готовий до впровадження набутих знань з профільних дисциплін у практичну діяльність, який уже активний у навчальній та професійній діяльності.

11. Принцип свободи вибору у процесі професійного розвитку майбутніх фахівців.

Принцип свободи вибору у процесі професійного розвитку майбутніх

фахівців базується на тому, що свобода є необхідною умовою реалізації творчої сутності особистості, оскільки творча самореалізація сприяє індивідуалізації життєвого світу суб'єкта та професійному розвитку у майбутньому. Учена А. Растрігіна стверджує, що сама думка про свободу вибору породжує у здобувача почуття відповідальності, примушує його зважати на наслідки своїх вчинків, дивитися на себе очима інших [32].

За Н. Кононец, свобода є свідомий вибір необхідної і бажаної мети, як відображення можливостей у свідомості здобувача, передбачення тенденцій майбутнього, їхнє оцінювання з позицій інтересів здобувача, висунення однієї з можливостей як ідеального образу – мети. Наприклад, майбутній фахівець усвідомлює мету – досконало оволодіти комп'ютерною технікою, оскільки у майбутньому його професійна діяльність буде тісно пов'язана з використанням сучасних комп'ютерів та спеціального програмного забезпечення. З іншого боку, комп'ютерна техніка є перспективним напрямом вдосконалення фахової підготовки здобувачів у професійно (професійно-технічних) закладах і, як необхідна умова підвищення її ефективності, завжди розвиватиметься швидкими темпами. Тому для майбутнього фахівця важливо не відстати від процесу цифровізації та інформатизації суспільства, розвивати власну ІТ-компетентність, він бажає бути затребуваними спеціалістом, висококваліфікованим фахівцем своєї справи, самореалізувати себе у професійній кар'єрі тощо [20].

Свідомий вибір у цьому випадку полягає у тому, що майбутній фахівець усвідомлює необхідність працювати уже зараз для досягнення своєї мети: вивчати дисципліни комп'ютерного циклу, сучасне програмне забезпечення, яке можна використати у професійній діяльності, не обмежуватися програмним матеріалом, а вивчати їх поглиблено, самостійно розв'язувати якомога більше завдань, тобто відбувається орієнтація на навчання упродовж усього життя. Зрештою, усвідомлення необхідної і бажаної мети скеровує вибір майбутнього фахівця на користь

вивчення комп'ютерної техніки і здобувач переходить до конкретних дій, що уже само по собі можна вважати професійним розвитком. Вочевидь, принцип свободи вибору передбачає використання природного середовища для навчання здобувачів та забезпечує у стосунках тандему «викладач-здобувач» більше свободи, простоти, довіри, що вказує на тісний зв'язок з принципами паритетності, створення сприятливого середовища та усвідомленої перспективи. Пріоритетом цього принципу у процесі професійного розвитку майбутніх фахівців є вільне, ненасильницьке навчання, завдяки якому, чим більше здобувачі збагачуються знаннями, тим більшу свободу вибору мають у майбутньому, а з іншого боку, тим більш вони стають здатними до порядку, тим сильніше ними самими відчувається необхідність порядку, відповідальність за свій вибір, і тим сильніший на них вплив викладача, який постійно зорієнтовує на вдосконалення та професійний розвиток.

Реалізація принципу свободи вибору у процесі професійного розвитку майбутніх фахівців робочих спеціальностей:

- забезпечення свободи вибору місця для навчання, змісту, темпу навчання (актуалізуються технології дистанційного та змішаного навчання);
- забезпечення свободи вибору інформаційних ресурсів, засобів навчання;
- забезпечення свободи вибору для проходження практики;
- свобода вибору мотивів професійного розвитку майбутніх фахівців;
- забезпечення широких можливостей для самоосвіти: мас-медійної, Інтернет-самоосвіти.

Слід наголосити, що реалізаційні механізми принципу свободи вибору у процесі професійного розвитку майбутніх фахівців сприяють успішності цього процесу завдяки формуванню у здобувачів «цифрової грамотності» як інструменту інформаційної діяльності, що уже служить каталізатором розвитку, тому що сприяє самоосвіті та набутті інших важливих життєвих

навичок конкурентноспроможного фахівця інформаційного суспільства.

12. *Принцип ініціативності у процесі професійного розвитку майбутніх фахівців* передбачає вияв ініціативи, інноваційного мислення і креативності здобувачів – здібності особистості творчо підходити до вирішення завдань та заохочування творчості інших, для безперервного поповнення системи знань та творчого вирішення професійних завдань.

I. Надольний зазначає, що творчість передбачає наявність у людини здібностей, мотивів, знань, умінь, навичок, завдяки яким створюється певний продукт (насамперед, освітній), що відрізняється новизною, унікальністю, оригінальністю. Вченим сформульовані 10 заповідей творчої особистості, які необхідно розглядати як способи досягнення успіху у процесі професійного розвитку майбутніх фахівців:

1. Будь господарем своєї долі.
2. Досягни успіху в тому, що ти любиш.
3. Внеси свій конструктивний внесок у загальну справу.
4. Будуй свої відносини з людьми на довірі.
5. Розвивай свої творчі здібності.
6. Культивуй у себе сміливість.
7. Турбуйся про своє здоров'я.
8. Не втрачай віру в себе.
9. Намагайся мислити позитивно.
10. Поєднуй матеріальне благополуччя з духовним задоволенням.

Застосування принципу ініціативності у процесі професійного розвитку здобувачів під час фахової підготовки повинен сприяти самореалізації (самоактуалізації) особистості майбутніх фахівців, тобто прагненню до якомога повнішого розкриття і розвитку своїх особистісних можливостей ще під час навчання у закладі професійної (ПТ) освіти.

У нашій роботі ініціативність необхідно розглядати з позицій компетентнісного підходу. Ініціативність – загальна (універсальна, надпрофесійна, ключова) компетенція, яка зустрічається у цілому ряді

сучасних вітчизняних і зарубіжних професійних стандартів і трактується як позитивна, життєво необхідна риса, яку важливо розвивати у майбутніх фахівців, адже без ініціативності не варто розраховувати, що здобувач буде розвиватися у професійному плані. Можливо констатувати, що принцип ініціативності у процесі професійного розвитку майбутніх фахівців означає, що здобувачі повинні проявляти розумну ініціативу і творчий пошук оптимальних педагогічних та управлінських рішень в умовах професійної діяльності та освітнього процесу, які постійно змінюються в сучасному інформаційному суспільстві. Це означає, що майбутній фахівець отримає достатній ступінь свободи, щоб діяти швидко і рішуче у рамках своїх повноважень у майбутній професійній діяльності (зв'язок із принципом свободи вибору). Такі якості, як ініціативність, креативність, інформаційна творчість, майстерність, здатність до інформаційної імпровізації, упевненість у своїх діях, високий рівень активності, системне мислення, вміння вчитися від інших та адаптувати рішення до професійних ситуацій – свідчать про готовність майбутніх фахівців до професійної діяльності, а отже, і слугують підґрунтям для успішного професійного розвитку.

Реалізація принципу ініціативності у процесі професійного розвитку майбутніх фахівців передбачає:

- новаторство у справах, навчанні, професії, яскравість нових ідей;
- особистісне починання, готовність братися до справ;
- розвиток активності, реалізація ініціативних дій;
- розвиток відповідальності за свої ідеї та вчинки;
- розвиток здатності і волі до реалізації запропонованого;
- використання творчих завдань, освітніх проектів.

Отже, сукупність вище розглянутих принципів визначає спрямованість, зміст, організацію та методику фахової підготовки у закладах професійної (ПТ) освіти, яка орієнтує на професійний розвиток майбутніх фахівців та окреслює вектори для визначення педагогічних умов. Розуміння сутності принципів дозволяє свідомо і творчо вирішувати освітні

завдання, упорядковувати педагогічну діяльність, обґрунтовано здійснювати її та впевнено досягати мети навчання, підвищуючи рівень професійного розвитку майбутніх фахівців. Дотримання принципів дозволяє організувати процес професійного розвитку здобувачів професійної (професійно-технічної) освіти під час фахової підготовки комплексно, злагоджено та вміло. Як початкові педагогічні положення, вони регулюють процес використання засобів, методів, форм роботи зі здобувачами та сприяють професійному розвитку майбутніх фахівців під час навчання у закладах професійної (професійно-технічної) освіти.

Принципи професійного розвитку майбутніх фахівців у процесі фахової підготовки можна класифікувати як: загальнодидактичні (принцип науковості; послідовності, наступності й систематичності) та специфічні (гуманізму; актуальності знань і професійних умінь; практичної спрямованості навчання; рольової перспективи; паритетності; діалогізації; створення сприятливого середовища; усвідомленої перспективи; свободи вибору; ініціативності).

Необхідно зазначити, що перелік і формулювання змісту принципів професійного розвитку майбутніх фахівців не є вичерпними та завершеними, адже емпіричний базис їх фахової підготовки є мінливим і безперервно збагачується новими науковими фактами та зв'язками, а їх теоретичне обґрунтування на даний час є суб'єктивним поглядом на феномен професійного розвитку здобувачів професійної (професійно-технічної) освіти у процесі фахової підготовки. Потрібно відмітити, що кожен із принципів, так чи інакше, зорієнтовує на обрання педагогічного інструментарію для забезпечення успішного процесу професійного розвитку майбутніх фахівців, що також є важливим складником концепції професійного розвитку здобувачів у процесі їх фахової підготовки.

2.3. Місце саморегуляції освітньої діяльності та професійної концепції у професійному розвитку здобувачів професійної (професійно-технічної) освіти.

Саморегуляція є важливим аспектом у підготовці здобувачів до професійної діяльності. Тому знання закономірностей саморегуляції, вміння керувати власним станом, та оволодіння прийомами і способами регуляції є важливими компонентами процесу самовдосконалення здобувача. Знання, що забезпечують здійснення діяльності саморегуляції, складаються із чотирьох груп: методологічні, загальнотеоретичні, психолого-педагогічні та дидактико-технологічні. Серед умінь, які формуються на основі цих знань виділено діагностично-прогностичні, самоаналітичні та саморегуляційні вміння.

Професійна саморегуляція має всі властивості та характеристики загальнішого психологічного явища. Її особливістю є те, що особистісний і професійний розвиток нерозривно пов'язані та взаємообумовлені, що підтверджується достатнім методологічним підґрунтям, визначеним у працях зарубіжних і вітчизняних учених, які базуються на ідеях цілісності, єдності особистісного та професійного розвитку людини (А. Бандура, Е. Еріксон, Є. Клімов, А. Маслоу, О. Молл, К. Платонов, К. Роджерс та ін.)

З одного боку, професійний розвиток допомагає сформувати зрілу цілісну особистість, а з іншого – психічні властивості, риси характеру та інші індивідуальні особливості конкретної людини, що визначають, як відбуватиметься процес її професіогенезу. Саморегуляція надає цілеспрямованості професійному зростанню, дозволяє сконцентрувати зусилля на досягненні поставлених цілей. Отже, особистість у процесі професіогенезу не стільки накопичує знання, скільки продуктивно опрацьовує їх, прилаштовує під власний стиль діяльності та міжособистісної взаємодії, розвиваючи професійні компетенції та вдосконалюючи особистісно-ділові якості.

Професійна саморегуляція здобувачів формується під впливом двох основних факторів – соціуму і свободи, дію яких необхідно оптимізувати:

- 1) діагностувати рівень готовності здобувачів до професійної саморегуляції;

2) допомогти здобувачам розвинути особистісні механізми професійної саморегуляції за рахунок коригування їх навички та вміння професійної саморегуляції при підготовці до професійної діяльності.

Особливо важливим є розвиток професійної саморегуляції у період становлення особистості, формування ціннісних орієнтацій і моральних переконань, на основі яких вони починають свідомо скеровувати свою поведінку. Крім того, особистість у цей період найкраще сприймає програму розвитку навичок саморегуляції, у зв'язку з чим їх розвиток необхідно планувати вже на перших етапах навчання здобувача.

У процесі саморегуляції діяльності формуються такі структурні компоненти, як ціннісні орієнтації, Я-концепція, самооцінка, рівень прагнення до досягнення мети, самоконтроль. Для цього особистість має багаторівневу систему внутрішніх механізмів, або процесів, які відбуваються в її свідомості і забезпечують стійкий зв'язок між зовнішніми вимогами, вираженими в нормах професійної діяльності та поведінці. Професійна саморегуляція служить умінню стримано ставитися до інших людей, терпимо сприймати їхні недоліки, слабкості, помилки. Такі якості, як творчість, активність, воля та рефлексивні вміння (самоконтроль, самооцінка) є відносно незалежними змістовими критеріями підготовки здобувачів до професійної саморегуляції, що взаємопов'язані багатозначними відношеннями. Професійне становлення майбутніх фахівців повинне мати на меті не тільки засвоєння здобувачами сучасних знань із загальнопрофесійних і фахових дисциплін, виховання високоосвіченої, культурної, гармонійно розвиненої особистості, а й пропагувати ідеї здоров'язбережувального та ціложиттєвого навчання, освіти в інтересах сталого розвитку, компетентнісного підходу, створення єдиної зони європейської освіти, толерантності.

Тепер необхідно більш детально розглянути роль професійної концепції в професійному розвитку студентської молоді в процесі їх фахової підготовки у закладі професійної (професійно-технічної) освіти. Дотепер

активну увагу до проблеми взаємозв'язку понять «образ-Я» та «професія» вже показували багато науковців, зокрема: П. Горностай, О. Калітеєвська, Є. Клімов, М. Кононова, В. Мерлін, Л. Олійник, О. Солодухова, В. Столін, Т. Титаренко, І. Чеснокова та ін. Здебільшого вони розглядають взаємовплив та співвідношення цих категорій у контексті дослідження професійної самосвідомості особистості, що має вигляд:

– тісного взаємозв'язку: «Я» «обирає» професію, а структура професійної самосвідомості формується шляхом усвідомлення своєї належності до професійної групи, знання, визначення відповідності до певних еталонів та професійних ролей, шляхом усвідомлення своїх індивідуальних способів та стилю діяльності, своїх переваг та недоліків, бачення своєї професії в майбутньому;

– динамічності: «Я» «будує» професію, змінюється в ній у часі, професійна самосвідомість функціонує через побудову майбутнього результату діяльності, формування професійних планів, визначення напрямку самовдосконалення та професійних перспектив;

– діалогічності: професійна самосвідомість формується на основі співвіднесення образу професії та «Я» на певній стадії розвитку особистості під впливом стилю життя та не завжди усвідомленого спілкування з самим собою, що потребує від людини самоконтролю та рефлексії власних вчинків і дій, взяття відповідальності за них.

Вивчаючи проблеми розвитку професійної Я-концепції в межах психолого-педагогічної науки, вчена О. Шевцова виділила кілька теоретико-методологічних підходів до її розв'язання: діяльнісний (Л. Виготський, П. Гальперин, О. Запорожець, О. Леонтьєв та ін.), суб'єктний (О. Бондарчук, А. Брушлинський, А. Петровський, С. Рубінштейн, В. Семиченко, В. Татенко та ін.), системний (О. Асмолов, С. Джанер'ян, Г. Костюк, К. Платонов, В. Столін та ін.), акмеологічний (О. Анісімов, О. Бодальов, О. Деркач, А. Маркова, О.), структурно-функціональний (К. Прокоф'єва та ін.) [41].

Враховуючи відсутність єдиного підходу у трактуванні професійної концепції особистості в науковій психолого-педагогічній літературі, ми спираємося на визначення О. Шевцової, яка розглядає професійну Я-концепцію як продукт професійної самосвідомості людини, як динамічну систему взаємопов'язаних з емоційно-ціннісними переживаннями й оцінками та поведінково-регулятивними актами уявлень людини про себе як професіонала в контексті її професійної діяльності, кар'єри, конкретного професійного співтовариства, професійного становлення і розвитку [39].

У професійній концепції, яка відображає уявлення особистості про себе як професіонала, автори виділяють важливий структурний елемент – професійну самооцінку особистості – оцінку себе як суб'єкта професійної діяльності, що формується на етапі підготовки до самостійної трудової діяльності (І. Кон, О. Тихомиров, Л. Шнейдер), тобто в період студентства. У ній виокремлюють операційно-діяльнісний та особистісний аспекти, які не завжди узгоджуються між собою, що негативно впливає на професійну адаптацію, досягнення успіху і професійний розвиток особистості.

Аналізуючи дану концепцію, можна визначити переважно особистісний і діяльнісний структурні компоненти професійного розвитку. Існують різні погляди на структуру професійного розвитку. Вчені І. Кон, О. Тихомиров та ін. в структурі професійної розвитку особистості розрізняють два компоненти: 1) професійний Я-образ – різноманітні уявлення самої людини про себе, тобто якою вона хоче бути або якою може бути чи стати); 2) професійна Я-концепція – образ себе й знання про себе.

Психолог А. Реан виділяє дві складові: реальну – це актуальне уявлення особистості про себе як про професіонала; ідеальну – професійні бажання і надії.

Вчені А. Рікель та С. Джанер'ян центральною ланкою в професійній Я-концепції вважають смислове ставлення до професії, знаходження глибинних смислів діяльності, що регулюють діяльність і взаємовідносини з

професійним середовищем, забезпечують розвиток особистості в професійній сфері та ін.

С. Крутько наголошує, що у структурі професійної самосвідомості здобувача слід виділяти такий компонент, як образ майбутньої професії, який об'єднує розрізненні знання й уміння, отримані в різних учбових ситуаціях, в єдине цілісне уявлення про професію, що вивчається, складаючи тими самим професійний образ-Я або професійну Я-концепцію [16].

Більшість вчених наголошують на поведінковому, когнітивному й емоційно-оціночному компонентах цієї психологічної категорії.

Аналіз наукових даних свідчить, що професійна Я-концепція онтогенетично розвивається пізніше особистісної Я-концепції та має з нею спільні складові, однак структурні відмінності полягають у суб'єкті носія: Я-концепція відноситься до особистості в цілому, а професійна Я-концепція – до особистості як суб'єкта професійної діяльності. Саме тому вона конкретизована й усвідомлена, є результатом адекватного самоусвідомлення особою себе як професіонала під впливом правил, моделей, вимог професійної діяльності, спілкування з професіоналами й активної участі у професійній діяльності, у своєму особистісно-професійному розвитку.

Процес формування у здобувачів професійного образу «Я» визначають як суперечливий. За деякими даними він означає поєднання різних відомостей про професію під час навчання в одне ціле, встановлення взаємозв'язків між ними, що дозволяє визначити значення кожного нового знання у відношенні до вже наявного, до змісту мети, предмета, засобів, а також забезпечує розвиток самого образу професії й формування концептуальних структур більш високого рівня.

Успішність формування професійної самосвідомості в процесі навчання залежить від адекватної самооцінки та Я-концепції, гармонії внутрішнього світу людини та відчуття власної гідності, а також від сформованого позитивного образу обраної професії: її історії та значення в цей час, предмет, умови, засоби праці, вимоги, які ставить професія до людини,

перспективи розвитку професії . На переконання С. Ренке, важливо, щоб здобувач мав чіткі уявлення про вимоги до сучасного професіонала, позитивні зразки для наслідування в професійній діяльності.

Порівняння здобувачем образу професії з власним образом «Я» забезпечує формування професійної ідентичності, формує позитивне ставлення до себе як суб'єкта реальної навчально-професійної та майбутньої професійно-виробничої діяльності.

Сучасні вчені (Л. Подоляк, О. Романова, А. Маркова, Л. Шнейдер, Н. Шевченко, С. Ренке, В. Юрченко, В. Якунін та ін.) стверджують, що становлення професійної «Я-концепції» здобувачів проходить у кілька етапів:

- етап професійного вибору – особистість визначається зі своїми професійними намірами і цілями та засобами їх досягнення;

- етап професійної підготовки – в процесі засвоєння професійних знань і вироблення практичних умінь у студентства розвиваються професійна свідомість і самосвідомість, професійно-значущі особистісні якості, а також готовність до професійної діяльності;

- етап входження в професію – від набуття особистістю професіоналізму до її цілковитої професійної самореалізації, досягнення майстерності.

За психологічними дослідженнями відомо, що формування, розвиток та зміцнення професійної Я-концепції здобувачів зумовлені рядом чинників:

- внутрішніми: індивідуально-типологічні властивості особистості (статеві, вікові особливості, темперамент, характер, здібності); особливості психічних процесів і властивостей (відчуття, пам'ять, емоції, уява); досвід (знання, уміння, навички, звички, стиль діяльності); особливості спрямованості: інтереси, мотиви, ідеали, світогляд, переконання.

- зовнішніми: інформаційно насичене середовище, яке є джерелом уявлень про предмет праці; способи здобування професійної освіти; вимоги професії до людини; спеціально організоване навчання.

На нашу думку, професійний розвиток особистості є нерівномірним і гетерохронним, і безпосередньо пов'язаний з проблемою особистого ставлення людини до професії та її особистісного розвитку в професійній діяльності. Ми виділяємо загальну тенденцію у визначенні сутності професійного розвитку – актуалізація його системного й інтегративного характеру: розвиваються не окремі якості індивіда, а особистість у цілому.

Серед основних принципів розвитку професійної самосвідомості і професійної Я-концепції майбутнього фахівця виділяють (М. Богашова, О. Бодальова, М. Лук'янова та ін.):

- принцип відповідності до умов діяльності: урахування всіх психофізіологічних особливостей (наявного потенціалу, професійних задатків, закономірностей внутрішнього індивідуального розвитку тощо), необхідних для визначення майбутньої професійної спрямованості особистості, пошук, виявлення та створення умов для розвитку особистісних якостей;

- принцип цілісності формування професійної самосвідомості особистості: єдність біологічного і психологічного, соціального і духовного, свідомості і самосвідомості, раціонального та ірраціонального;

- принцип діяльнісного підходу: професійне навчання особистості повинне супроводжуватися достатньо активною та оплачуваною діяльністю;

- принцип особистісно-орієнтованого підходу до професійного становлення: обов'язкова увага викладача до особистості здобувача, до його внутрішнього світу і відповідальності перед внутрішнім «Я».

За висновками науковців (О. Гура, О. Дутчина), Я-концепція в навчальній діяльності здобувача може формуватися позитивно або негативно, залежно від умов, а саме – активній позиції здобувача, чи пасивній. Ознаками позитивної Я-концепції здобувача стають: впевненість у собі, пізнавальна відкритість, готовність прийняти нові знання та досвід, саморозуміння, емоційна стійкість та низький рівень особистісної тривожності, емоційна та інтелектуальна незалежність, адекватне

самосприйняття, відносна стійкість, стабільність уявлень про себе як фахівця, суб'єкта професійної діяльності, домінування позитивних внутрішніх мотивів професійної діяльності, професійного самовдосконалення тощо. Проявами негативної, незрілої Я-концепції вчені називають невпевненість, неприйняття себе, емоційна нестабільність, неадекватну самооцінку та інші характеристики [10].

Проаналізувавши подану інформацію, можна зробити висновок, що важливою умовою розвитку професійності особистості стає саме сформована зріла, продуктивна та позитивна Я-концепція здобувача.

Дослідниця О. Чудіна представила концепцію професійно-особистісного саморозвитку майбутнього фахівця, яка обґрунтовує поняття «професійно-особистісний саморозвиток майбутнього вчителя» як процес якісної, цілеспрямованої свідомої зміни його особистісної сфери, що забезпечує саморозвиток особистості дитини і є неодмінною умовою становлення суб'єктності. Дослідниця визначає функції, через які найбільш повно розкривається сутність професійно особистісного саморозвитку майбутнього фахівця:

- цілепокладання – визначає специфіку соціальної поведінки, професійної діяльності майбутнього фахівця;

- рефлексивна – саморозвиток спонукає здобувача до аналізу причинно-наслідкових зв'язків, стимулює розвиток його здатності до самовивчення, роботи над собою і застосування цієї здатності до складних умов і обставин професійної реальності, пошуку особистісної оцінки власного життєвого досвіду;

- активної взаємодії – саморозвиток, як внутрішня якісна зміна, в основі якої лежить суперечність між «Я»-реальним та ідеальним, зумовлює потребу в діяльності й активності майбутнього фахівця;

- нормативна – саморозвиток підтримує рівновагу в системі діяльності професіонала. Відтак, професійно-особистісний саморозвиток авторка

концепції подає як взаємозв'язок таких компонентів: самосвідомість – самооцінка – самоорганізація – самоуправління.

О. Шибрук, досліджуючи процес професійного становлення майбутніх рятівників, виділила такі умови формування їхньої професійної Я-концепції: формування ідеальної моделі «професіонал» за допомогою професійних міжособистісних відносин у вигляді подання особистого і професійного досвіду викладача; порівняння майбутнім спеціалістом свого реального й ідеального образів «Я-професіонал» за допомогою міжособистісних відносин, діалогічного спілкування з викладачем; стимуляція особистісного зростання та самовдосконалення майбутніх спеціалістів для досягнення ідеального образу «Я-професіонал» [42].

Основними умовами для розвитку професійної Я-концепції особистості, за О. Шевцовою, є:

- стабільна психологічна готовність до самопізнання, саморозкриття й самозмінювання;
- позитивна адекватна самооцінка свого професійного потенціалу;
- усвідомлення залежності ефективності виконання професійної діяльності від рівня професійно-особистісного розвитку;
- здатність та усвідомлена необхідність до бажаних професійно-особистісних змін [40].

Відповідно до вище викладеного, передумовою професійного розвитку та професіоналізму вчені називають таке професійне «Я», яке особистість будує в єдності самооцінки професійних якостей, мотивів і ціннісних орієнтації, стилю й ефективності своєї роботи, кар'єри, побудованих способів взаємодії з партнерами, а також власне професійного досвіду, аналізу та узагальнення помилок і труднощів.

Проведений теоретичний аналіз психологічної літератури дозволяє зробити висновок, що проблема розвитку професійної Я-концепції до кінця не невирішена, тому існує багато підходів і теорій щодо трактування цього поняття змісту та структури, проте, ми вважаємо, цю категорію варто

розглядати в контексті професійного розвитку (становлення) та розвитку особистості в цілому. Зрозуміло, що професійна Я-концепція є специфічно організованою, осмисленою й актуалізованою системою, яка формується і розвивається під впливом суб'єктивних чи об'єктивних чинників. Загалом це складний, багатогранний та інтегральний, неперервний процес, який передбачає об'єднання й тісний взаємозв'язок професійних та особистісних якостей фахівця, які визначають його спрямованість, ідеали, етичні переконання, мотиваційно-ціннісні орієнтації діяльності.

ПИТАННЯ ДО САМОПЕРЕВІРКИ

1. Дайте визначення поняттю «розвиток».
2. Назвіть принципові характеристики феномену «професія».
3. Розкрийте сутність основних теорій професійного розвитку фахівця.
4. В чому полягає особистісний розвиток фахівця.
5. Виокреміть основні складники структури становлення особистості.
6. Перелічіть моделі професійного розвитку.
7. Що відноситься до головних принципів організації освітнього педагогічного процесу?
8. Перелічіть основні принципи розвитку професійної самосвідомості і професійної Я-концепції майбутнього фахівця.

РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГІЧНІ МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ТА ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

3.1. Соціально-психологічний тренінг

Тренінг (від англ. train) – означає навчати, тренувати, дресирувати. Тренінг – це одночасно: цікавий процес пізнання себе та інших; спілкування; ефективна форма опанування знань; інструмент для формування умінь та навичок; форма розширення досвіду. Під час тренінгу створюється неформальне, невимушене спілкування, яке відкриває перед групою безліч варіантів розвитку і вирішення проблеми, заради якої вона зібралася. Як правило, учасники в захваті від тренінгових методів, тому що вони роблять процес навчання цікавим, не обтяжливим. Тренінг і традиційні форми навчання мають суттєві відмінності. Традиційне навчання більше орієнтоване на правильну відповідь, і за своєю сутністю є формою передачі інформації та засвоєння знань. Замість цього, тренінг, перш за все, орієнтований на запитання та пошук (реалізація принципів ресурсно-орієнтованого навчання). На відміну від традиційних, тренінгові форми навчання повністю охоплюють весь потенціал людини: рівень та обсяг її компетентності (соціальної, емоційної, комунікативної, інтелектуальної), самостійність, здатність до прийняття рішень, взаємодії тощо.

Звичайно, традиційна форма передачі знань не є сама по собі чимось негативним, проте в світі швидких змін і безперервного старіння знань, традиційна форма навчання має звужені рамки застосування. Тренінги як форма практичної психологічної роботи, завжди відображають своїм змістом визначену парадигму того напрямку, поглядів якого притримується психолог, який проводить тренінгові заняття.

Таких парадигм виділяють декілька:

1. Тренінг як свого роду форма дресури, при якій жорсткими маніпулятивними прийомами за допомогою позитивного підкріплення

формується необхідні патерни поведінки, а з допомогою негативного підкріплення «стираються» шкідливі, зайві, на думку ведучого.

2. Тренінг як тренування, в результаті якого відбувається формування і відпрацювання умінь та навичок ефективної поведінки.

3. Тренінг як форма активного навчання, метою якого є, перш за все, передача психологічних знань, а також розвиток деяких вмінь і навичок.

4. Тренінг як метод створення умов для саморозкриття учасників і самостійного пошуку ними засобів вирішення особистих психологічних проблем [15].

Парадигми розташовані у списку за ступенем зниження рівня маніпулятивності ведучого та збільшення відповідальності за те, що відбувається на тренінгу й усвідомленості учасників групи. У контексті нашої роботи доцільно розглянути основні види тренінгу, які можуть бути використані для професійного розвитку майбутніх фахівців робітничих професій у процесі їх фахової підготовки в закладі професійної (ПТ) освіти. Виділяють кілька видів тренінгових груп.

1. Групи особистісного зростання.

Цей тип тренінгів виник під впливом гуманістично і екзистенціально-орієнтованих психотерапевтичних теорій. Його мета – організація групової взаємодії, активізація процесу спілкування між учасниками. У класичній схемі роботи в таких групах тренер активізує та спрямовує обговорення певних тем.

Важливе завдання груп цього типу – перенести увагу учасників із зовнішніх щодо групи й самих себе об'єктів на те, що відбувається тут, між учасниками групи; із подій минулого чи фантазій про майбутнє – у тепер, до свого безпосереднього досвіду взаємодії [11].

Якщо група не психотерапевтична й перед тренером не поставлено завдання корекції значних відхилень у поведінці чи емоційних реакціях учасників, можна проводити ігрові вправи, які стимулюють структурування групи, дають матеріал для подальшого обговорення. Група спілкування, як і

будь-яка інша група людей, що спілкуються досить довго, проходить через різні фази своєї структуризації. Різні спеціалісти з групової динаміки виділяють ці фази на основі різних ознак, але в практичній роботі ми можемо спиратися на таку приблизну послідовність формування групи: знайомство; групування за випадковими ознаками; виявлення ситуативних лідерів; боротьба за владу; створення стійкого соціометричного портрета групи. Для того, щоб група могла пройти ці етапи групової динаміки, у неї має бути можливість вільного (не структурованого завдання) спілкування упродовж достатнього часу. У межах програми превентивної освіти, проблеми з груповою динамікою можуть виникнути на двох етапах:

1. Добору учасників і формування групи:

– працюючи з групою, що вже склалася (група, гурток), слід враховувати її соціометричну структуру; – якщо в групі лідери з різних колективів, то етап боротьби за владу починається відразу після етапу знайомства.

2. Підтримувальних зустрічей:

– під час таких зустрічей в учасників достатньо часу для вільного спілкування;

– група стає тим мікросередовищем, у якому формуються свої неформальні зв'язки та стосунки. Для успішної роботи груп особистісного зростання потрібна висока спеціальна кваліфікація тренера та мотивація групи на розвиток міжособистісного спілкування та самовдосконалення.

2. Тренінги заохочення.

Мета цих тренінгів – створити позитивний імідж тренінгових програм як таких, побудувати мотивацію до певного типу поведінки. У межах програми превентивної освіти, завданням цього тренінгу може стати заохочення учасників до ведення таких програм і тренування потрібних для цього навичок. Під час тренінгу заохочення тренер створює атмосферу взаємодії, широко використовуючи музику, малювання, ігрові та рухові вправи. При цьому, багато уваги приділяється побудові нових когнітивних схем і

розвитку когнітивної гнучкості, яка б допомагала формувати нову реакцію на ситуації. У результаті тренінгів такого типу, в учасників виникають нові переконання щодо предметів, які обговорювалися в процесі тренінгу. Для цього використовують міні-лекції, історії, групові дискусії. Проводячи заняття, тренер має сам чітко усвідомлювати, до якої саме поведінки та яких саме переконань він хоче заохотити групу, і час від часу на групових дискусіях, обговоренні в колі дізнаватися в групи, чи створено саме таку мотивацію. З метою тренування навичок заохочення можна використовувати відеозапис із подальшим аналізом тих засобів, які сприяли побудові зрозумілого повідомлення, його сприйманню та впливали на емоційну реакцію аудиторії.

3. Групи самопідтримки.

Групи самопідтримки, зазвичай, не мають тренерів. Вони складаються з осіб, які поєднані якоюсь проблемою (анонімні алкоголіки, жінки, що зазнали насильства тощо). Мета роботи цих груп – надання інформаційної і моральної підтримки своїм членам. За структурою вони схожі на клуби. Основний спосіб проведення часу в цих групах – розповідь когось із учасників про свої проблеми й одержання підтримки від інших членів групи. Для того, щоб така група працювала в межах програми превентивної освіти й була створена підлітками чи дорослими, які беруть участь у програмі, вона потребує інформаційної підтримки. Можна організувати групу самопідтримки після закінчення інтенсивного періоду тренінгів, коли тренер не має можливості вести підтримувальну програму самостійно. Щоб група працювала, необхідно запровадити чіткий регламент зустрічей, правила групи, визначити мету її функціонування, заохочувати лідерів до роботи групи. Кожен тренер сам має визначитися, який тип групи та тренінгової програми найзручніший для нього та його групи, відповідає завданням і рівню кваліфікації тренера.

4. Тренінг тренування навичок і вмінь

Мета цього тренінгу – створити модель майбутньої діяльності людини (або деяких фрагментів діяльності) і тренувати ті способи мислення, поведінки, що сприяють поліпшенню результатів. Особливість такого підходу полягає в тому, що взаємодія між учасниками відносно невелика, їхнє спілкування обмежується виконанням структурованих вправ. На початку, усередині й перед завершенням тренінгу проводять тестові вправи, за допомогою яких можна проконтролювати ступінь засвоєння учасниками потрібних навичок.

Одним із варіантів такого тренінгу можна вважати сучасну модель тренінгу сенситивності, тому що тренуваність сенситивності та емпатії – важлива складова розуміння та взаємодії. За Т. Смітом, можна виокремити чотири компоненти сенситивності.

1. Спостережна сенситивність – здатність спостерігати (бачити й чути) іншу людину та водночас запам'ятовувати побачене. При цьому, увагу звертають на такі ознаки:

- мову, її зміст, особливості лексики й інтонацій;
- виразні рухи обличчя й тіла;
- переміщення людей стосовно один одного;
- тактильну взаємодію (дотики, штовхання);
- поєднання всіх цих ознак.

Вплив переконань, стереотипів, оцінок обмежує можливості спостереження, робить його фрагментарним. Тому розвиток навичок відокремлення того, що ми насправді чуємо й бачимо, від наших думок з цього приводу – одне з найважливіших завдань тренінгу сенситивності.

2. Теоретична сенситивність – можливість обирати й застосовувати різні теорії для точнішого передбачення почуттів, думок і дій інших людей. Проте, лише теоретичної підготовки недостатньо для орієнтації в реальних ситуаціях взаємодії. Перш ніж спиратися на будь-яку теорію, потрібно спостерігати реальні факти поведінки людини.

3. Номотетична сенситивність – здатність до розуміння та передбачення поведінки групи в цілому, використання цієї інформації в процесі взаємодії з групою людей. Зрозуміло, що ця якість дуже потрібна в роботі тренера з групою, особливо, якщо буде потреба спонукати групу до конкретної поведінки. Цей вид сенситивності залежить від ступеня інформованості про групу та її учасників, а також від досвіду спілкування.

4. Ідеографічна сенситивність – здатність сприймати й розуміти індивідуальну своєрідність кожної людини. Це можливість цілеспрямовано збирати інформацію про конкретну людину упродовж тривалого спілкування з нею та використовувати отримані дані для передбачення її реакцій. Розвиток цього виду сенситивності потрібен під час проведення довгострокової частини програми. Тренінг сенситивності – це, переважно, групова форма роботи. Його завдання (у сучасному варіанті) можна сформулювати так:

- розвиток психологічної спостережливості як здатності відчувати й запам'ятовувати всю інформацію, одержану від інших людей;
- усвідомлення та подолання інтерпретаційних обмежень, пов'язаних зі стереотипами й теоретичними знаннями;
- формування та розвиток здатності прогнозувати поведінку інших людей і свій вплив на них.

У сучасних варіантах тренінгу сенситивності перевагу надають структурованим вправам з їх подальшим обговоренням. Значно менше часу приділяють лекціям або груповим дискусіям, адже важливіше сформувати реальний досвід взаємодії, ніж послухати про його теоретичні засади.

Кожен із тренінгів має досить чітку структуру, частини якої мають визначене змістовне наповнення і рекомендовані часові межі. У ході тренінгу вони набувають статусу ритуальних: вступ, правила, знайомство, очікування, інформаційні включення, рухавки, оцінка-аналіз, прощання [45].

Психокорекція стосовно діяльності фахівця означає розкриття його індивідуальності, формування нового стилю спілкування з дітьми,

вироблення і закріплення більш довершених педагогічних умінь і навиків, ухвалення на себе більшої відповідальності за долю дітей, за результати їх навчання і виховання.

Психокорекція може мати індивідуальні і групові форми. Перші припускають роботу психотерапевта і клієнта один на один, а другі – одночасну роботу психотерапевта відразу з групою клієнтів. Групи людей, що створюються з психокоректувальною метою, можуть бути наступних основних типів: Т-групи (групи соціально-психологічного тренінгу), групи зустрічей, гештальтгрупи, групи психодрами, групи тілесної терапії, групи тренінгу умінь. Між учасниками всіх типів психокоректувальних груп відповідно до їх цілей встановлюються певні відносини і розподіляються ролі, а взаємодія будується за певними правилами.

Детальніше розглянемо Т-групи, або групи соціально-психологічного тренінгу. Групи соціально-психологічного тренінгу переважно створюються і використовуються для навчання правильній поведінці в різних ситуаціях міжособового спілкування. У них обговорюються проблеми, з якими учасники стикаються в повсякденному житті, ведеться пошук їх рішення. Основні завдання, які вирішують Т-групи, – навчання діловій і особовій взаємодії, керівництву людьми і організації їх спільної діяльності. Іноді Т-групи застосовуються для надання психотерапевтичного ефекту на учасників з метою зміни їх індивідуальної психології. У Т-групах особливе значення надається безпосереднім переживанням учасників, їх самосвідомості і усвідомленню того, що відбувається навколо. Конкретні цілі Т-груп і спрямованість їх діяльності в основному визначаються самими їх учасниками. У Т-групах заохочується дослідницьке, зацікавлене відношення до дійсності, а також здатність бути і залишатися самим собою у взаємодіях з різними людьми. Особлива роль в Т-групах відводиться співпраці, і цьому спеціально навчають учасників таких груп. Робота Т-груп направлена на те, щоб в атмосфері взаємної довіри і повної психологічної відвертості кожний з учасників зміг краще пізнати самого себе, виробивши вміння і навички

пізнання інших людей, встановлення з ними довірчих відносин. Розвиток процесу в Т-групах йде поетапно.

Основні етапи роботи таких груп можна представити таким чином:

1. Уявлення кожним учасником самого себе в певному виді діяльності («Який я?»).

2. Отримання реакції від інших людей на власні вислови («Який ти?», «Яким ми бачимо тебе?»).

3. Пошук кожним учасником нових форм міжособової поведінки з урахуванням думок і реакцій інших людей. Це етап експериментування над собою.

4. Закріплення і відпрацювання ефективних форм поведінки, що дістали схвалення з боку більшості членів групи.

Т-групи звичайно використовуються як своєрідна соціально-психологічна мікролабораторія для виявлення тих, що є у кожного з учасників можливостей розвитку і відпрацювання умінь міжособового спілкування.

У групах зустрічей і гештальтгрупах основна увага зосереджена на з'ясуванні індивідуальності і розвитку кожної людини як особи. Назва «Групи зустрічей» походить від слова «зустріч», яке в даному конкретному випадку визначається як спосіб встановлення відносин між людьми, заснованих на чесності і відвертості, адекватній самосвідомості і відповідальності. Мета цих груп – усвідомлення і можливо повна реалізація того потенціалу особового і інтелектуального розвитку, який закладений в кожному індивіді. Процедура спільної роботи в групах зустрічей розрахована на встановленні атмосфери довіри між учасниками, відвертості і безумовного ухвалення і схвалення кожної людини таким, який він є в реальному житті. Відвертість в міжособовому спілкуванні в групах зустрічей досягається за рахунок психологічного саморозкриття кожного їх учасника перед рештою членів групи за рахунок встановлення близьких, довірчих відносин між ними. Саморозкриття, проте, не повне, воно здійснюється в межах, обмежених

взаємостосунками, що склалися, і тим, що відбувається між людьми. Воно реалізується поступово, в умовах збереження безумовно позитивного відношення партнерів один до одного і їх персональній психологічній захищеності. Розкриття відчуттів, що виражають справжнє відношення членів групи один до одного, в групах зустрічей допускається тільки після того, як група набула певного досвіду взаємодії і пройшла основні етапи розвитку групового процесу, тобто тоді, коли в ній встановилися певні відносини і склалася атмосфера позитивних міжособових взаємодій. Далі звичайно слідує етап зняття внутрішнього опору кожного учасника групи розкриттю його як особи і перехід до спонтанного виразу відчуттів, потім – етап опису подій особистого життя і переживань, що мали місце у минулому. Завершує все це етап відкритого виразу негативних міжособових емоцій і відчуттів. Одним із способів підвищення рівня самосвідомості в групах зустрічей є так звана конфронтація, що виявляє суперечності тим часом, як члени групи сприймають самі себе, і тим, як їх сприймають інші. Конфронтація виникає не для породження конфлікту, а з метою допомогти іншій людині краще зрозуміти і усвідомити себе самого в конфліктній ситуації. Конфронтація стимулює вивчення людиною власної поведінки і процесу його зміни. Для того, щоб бути ефективною, конфронтація повинна зачіпати найбільш чутливі і значущі сторони людського «Я». Поняття про відповідальність в практиці груп зустрічей означає прояв пошани до людини, оцінку його як здібного до саморозвитку. Передбачається, що члени групи повинні відповідати за свої дії в групі і за поведінку в повсякденному житті. Група не бере на себе функцію захисту своїх членів, вона заохочує їх до реалізації власних можливостей, до ухвалення самостійних рішень і повної відповідальності за самих себе. Проте, перш ніж почати діяти відповідально, люди повинні навчитися усвідомлювати і правильно оцінювати свої відчуття. Лідери груп зустрічей виступають для решти учасників групи як зразки осіб, що саморозкриваються. Вони створюють атмосферу міжособової довіри і психологічної близькості, демонструючи власною поведінкою здатність

саморозкриватися і довіряти іншим людям. Основні етапи в роботі груп зустрічей:

1. Встановлення міжособових контактів. Іноді для полегшення цього процесу використовуються вигадані імена і особове представлення членів групи один одному. Нерідко в цих цілях звертаються до спеціальних вправ, направлених на встановлення невербальних контактів (доторкаються руками один до одного, зорове вивчення обличчя іншої людини лицем до лица, уважний розгляд і дослідження рук партнера по спілкуванню, тримаючи їх у власних руках, і т. п.).

2. Встановлення відносин довіри (наприклад, через наступну вправу: падіння назад із закритими очима, при якому партнер на льоту повинен підхопити падаючого на підлогу).

3. Подолання виникаючих конфліктів (приклад: спеціальні вправи з витягнутими руками, із закритими очима; спонтанні вислови і вираз відчуттів; узяття на себе виконання ролі іншої людини і т. п.).

4. Подолання опору до саморозкриття.

5. Вирази співчуття і підтримки один одному.

Звертаючись на практиці до методів особової психотерапії і психокорекції типу груп зустрічей, необхідно пам'ятати про те, що їх здатність генерувати у людини сильні емоції не завжди і не для всіх людей є щастям. Члени таких груп, знімаючи соціальні умовності і встановлюючи один з одним незвично близькі особисті взаєностосунки, нерідко випробовують істотні утруднення, повертаючись після цього в звичайний світ повсякденних, закритих, не завжди щирих і довірчих відносин, багатих умовностями. Крім того, різні люди по-різному витримують сильні емоції і ситуації гострих міжособових психологічних і етичних конфліктів.

Участь в Т-групах може допомогти здобувачеві краще дізнатися про самого себе як особу, виробити індивідуальний стиль діяльності, навчитися краще розуміти своїх колег (інших здобувачів групи) і викладачів, з якими

доводиться вступати в спілкування з приводу питань майбутньої професійної діяльності.

Групи зустрічей можуть виявитися корисними для майбутніх фахівців, що починають професійну діяльність, з метою підвищення рівня їх самосвідомості і розвитку особи. Сферою практичного застосування гештальттерапії може стати індивідуальна психологічна робота зі здобувачами і підвищення її ефективності. Викладач професійного (ПТ) закладу, що пройшов курс психодрами, з успіхом може використовувати відповідні знання для різноманітності занять зі здобувачами, підвищення їх навчальної та виховної віддачі. Групи тренінгу умінь досить корисні при виробленні у майбутніх фахівців робітничих професій професійних комунікативних умінь та навичок.

3.2. Аутотренінг

Широке розповсюдження у всьому світі протягом декількох останніх десятиліть одержали різні системи, прийоми і засоби психокоректувальної дії на людей, які фізично здорові, але потребують психологічної допомоги. Спочатку багато хто з них виник і використовувався в основному в психотерапевтичній практиці, а потім вийшли за її межі і стали застосовуватися для надання психологічної дії на поведінку практично здорових людей з метою їх кращої адаптації до життєвих ситуацій і умов, для зняття повсякденних зовнішніх і внутрішніх напруг, для попередження і вирішення конфліктів, з якими стикається людина, для позбавлення його від шкідливих схильностей і звичок. З безлічі розроблених і психокоректувальних методів, що знайшли практичне застосування, розповсюдження в практиці фахової підготовки одержали такі, які пов'язані з так званою особистісно орієнтованою психотерапією. Вона включає різноманітні індивідуальні і групові засоби психологічної дії, направлені на те, щоб змінити відношення людини до того, що відбувається з ним і навколо нього, навчити його терпінню і розумінню, виробити і розвинути в ньому здатність бачити позитивне у всьому і спиратися на нього. Якщо говорити

конкретно, то психокорекція в практиці фахової підготовки переслідує такі цілі. [4].

1. Емоційне розкріпачення здобувача.
2. Формування у нього потреби в спілкуванні з людьми і відчуття спільності з ними.
3. Саморозкриття здобувача, його самоактуалізація як особи.
4. Вироблення і закріплення у майбутнього фахівця ефективних форм адаптивної міжособистісної поведінки.
5. Активніше включення майбутнього фахівця в суспільне життя і спонукання його до взяття на себе відповідальності.

Однією зі складових психокорекційної роботи в контексті фахової підготовки в закладах професійної (ПТ) освіти є використання аутогенного тренування, яке дозволяє істотно послабити або цілком перебороти негативні емоції, що заважають нормально жити та вчитися. Аутогенне тренування, або стисло – аутотренінг, є системою вправ, направлених людиною на себе і призначених для саморегуляції психічних і фізичних станів. Аутотренінг корисний в тих видах діяльності, які викликають у людини підвищену емоційну напруженість, і тому числі під час фахової підготовки, оскільки в спілкуванні викладача та здобувача нерідко виникають ситуації, які називають важкими і які вимагають емоційно-вольової саморегуляції. Використання прийомів аутотренінгу дозволяє майбутньому фахівцю цілеспрямовано змінювати настрій і самопочуття, позитивно позначається на його працездатності і стані здоров'я. Ті здобувачі, які систематично займаються аутотренінгом, можуть раціонально розподіляти і економко використовувати свої сили в повсякденному житті, а в потрібні моменти гранично їх мобілізувати.

Аутотренінг заснований на свідомому застосуванні людиною різноманітних засобів психологічної дії на власний організм і нервову систему з метою їх релаксації або, навпаки, тонізації. Відповідні засоби впливу включають спеціальні вправи, призначені для зміни тону скелетних

м'язів і м'язів внутрішніх органів. Активну роль при цьому грають словесне самонавіяння, уявлення і плотські образи, які викликаються вольовим шляхом. Всі ці засоби психологічної дії людини на власний організм в аутотренінгу використовуються комплексно, в певній послідовності: релаксація, уявлення, самонавіяння. Практичне відпрацювання техніки аутотренінгу проводиться в такій же послідовності.

Аутотренінг включає вправи, направлені на управління увагою, довільну операцію плотськими образами, словесні самоінструкції, вольове регулювання тону м'язів і управління ритмікою дихання. Система управління увагою має на увазі вироблення здатності концентруватися і довго утримувати увагу на якому-небудь предметі, об'єкті, події, факті. Здатність оперувати плотськими образами виробляється через спеціальні вправи, направлені на переключення уваги із зовнішнього світу на внутрішній і далі – на відчуття і плотські образи. Від порівняно простих і звичних уявлень в аутотренінгу поступово переходять до складніших, наприклад, до представлень сили тяжіння, тепла, тіла, що розповсюджується від однієї частини, до іншої, картин природи і т. д. За допомогою спеціальних слів і виразів, які вимовляються з різною гучністю, в плані зовнішньої мови і мови про себе відпрацьовуються навички словесного самонавіяння. Таке самонавіяння, якщо воно використовується людиною вміло, прискорює настання у неї потрібного психологічного або фізіологічного стану. Словесні самонавіяння в аутотренінгу поєднуються з певною ритмікою дихання. Управління ритмікою дихання досягається за рахунок вправ, що роблять частішим або уповільнюють вдихи і видихи, що зменшують або збільшують амплітуду дихання. Всі ці вправи відпрацьовуються в трьох основних положеннях: лежачи, сидячи і стоячи. Вправи, пов'язані з довільною регуляцією м'язового тону, також відпрацьовуються в певній системі і послідовності. Спочатку здобувачі навчаються розслабляти і напружувати м'язи, що найлегше піддаються контролю (м'язи рук і ніг), потім переходять до м'язів, якими важче довільно управляти (м'язи шиї, голови, спини,

живота), і, нарешті, звертаються до спеціальних вправ, направлених на регуляцію тону м'язів внутрішніх органів. Особливо складними і важливими вправами, що входять в аутотренінг, є ті, які направлені на регулювання стану кровоносних судин голови і тіла людини, їх розширення з метою досягнення стану релаксації і заспокоєння або звуження з метою підвищення тону і активізації організму. У цих вправах використовуються природне тепло долоні руки людини і образні представлення тепла або холоду вольовим шляхом.

Приклади аутотренінгів, що сприяють саморегуляції:

1. Моє зцілення вже відбувається.
2. Я довіряю своїй внутрішній мудрості.
3. Я готова прощати.
4. У мене ідеальний життєвий простір.
5. Я можу звільнитися від минулого і пробачити всіх.
6. Я хочу змінитися, звільнитися від старих негативних переживань.
7. Кожна моя думка створює моє майбутнє.
8. Ніяких нарікань.
9. Я відчуваю себе спокійно у Всесвіті і життя любить і підтримує мене [5].

Описана система аутогенного тренування корисна майбутнім фахівцям які мають велике навантаження і які стикаються в житті з індивідуальними проблемами, що стосуються їх психофізіологічного стану, працездатності і здоров'я. Майбутній фахівець, який займається аутогенним тренуванням, може більше дати своїм клієнтам, ніж той, хто нею не займається. Аутогенне тренування, покращуючи стан здоров'я здобувача, підвищуючи його працездатність, тим самим збільшує і його професійну віддачу. При бажанні кожен здобувач, викладач чи майстер може оволодіти методами аутогенного тренування і навчитися користуватися ними самостійно, на відміну від психокоректувальної практики, яка вимагає спільної групової роботи і участі в ній професійно підготовлених психологів. За допомогою саморегуляції

можна швидше реалізувати будь-які відомі формули самонавіяння, що практикуються, наприклад, в аутотренінгу, такі, як: релаксуюча («я розслаблююся, відпочиваю, у тілі теплота і вага, приємна сонливість...»); комфортизуюча («я добре себе почуваю, у мені багато сил...»); тонізуюча («я повний бадьорості й енергії, весь як пружина, готовий до роботи...»); налаштовувана, застосовується при підготовці до певної діяльності.

3.3. Профілактика емоційного вигорання майбутніх фахівців

Навчальна діяльність потребує високої інтелектуальної напруги та стійкості емоційної сфери. Постійні емоційні та інформаційні стреси виснажують організм та стають причиною багатьох захворювань, в тому числі і нервових, виникнення яких пов'язане з певною трудовою діяльністю і впливом на організм конкретних несприятливих умов праці, так званих шкідливих виробничих чинників. Впоратися з емоційно-інтелектуальним напруженням, можна завдяки методам саморегуляції [6].

В результаті напруженої роботи здобувачі та педагоги переживають багато стресових ситуацій, які призводять до виснаження та емоційного «вигорання». Під вигоранням розуміють стан фізичного, емоційного і розумового виснаження, що виявляється у професіях соціальної сфери.

Проблему синдрому професійного вигорання досліджували: Х. Фрейденберг, В. Шмідбауер, В. Бойко, М. Буріш, С. Джексон, К. Маслач, В. Орел, М. Фрідман.

Дослідження Л. Карамушки та Т. Зайчикової свідчать про те, що переважна більшість викладачів дійсно перебуває під тиском професійних стресів, вже має сформований синдром професійного «вигорання» або знаходиться у стадії його нормування. Синдром «вигорання» в наш час внесено до Міжнародної класифікації хвороб (МКХ – 10). У класифікаційній рубриці «Проблеми, пов'язані з труднощами подолання життєвих ускладнень» його можна знайти під номером Z 73.0. У науковий лексикон термін «синдром емоційного вигорання» (англ. – «burnout») уведено вперше Х. Фрейденбергом у 1977 р. на конференції американської психологічної

асоціації (АРА). Цим терміном позначалася ситуація, коли співробітники медичних служб після довготривалої роботи «вигорали», виявляючи ознаки занепокоєння, знервованості, байдужості тощо [12].

Спочатку під «вигоранням» розуміли стан знесилення з почуттям власної безпорадності, потім воно стало змістовно неоднозначним, що привело до значних утруднень в його вивченні. Вчені Б. Пелман та Є. Хартман (В. Реїтап, Е. Нагопап, узагальнили чисельні визначення «вигорання», виділили три головних компоненти: емоційне та/або фізичне знесилення, деперсоналізація, знижена робоча продуктивність. У наш час переважає розуміння феномену вигорання як набору негативних психічних переживань, фізичного, емоційного та розумового знесилення від довгострокової напруги, пов'язаної з міжособистісними стосунками, які супроводжуються емоційною насиченістю та когнітивною складністю. У вітчизняній психології найбільш відомі узагальнення відносно даної проблеми представлені у роботах Г. Видай, Т. Зайчикової, В. Ковальчук, Г. Ложкіна. На їх думку, існує деяка плутанина у визначенні понять «перенапруга», «вигорання» та «перевтомлення», тому вони пропонують власні інтерпретації. Так, вигорання являє собою психофізіологічну реакцію, обумовлену частковими, іноді надмірними, але, як правило, малоефективними зусиллями, направленими на задоволення трудових потреб.

До складу феномена входять наступні структурні компоненти: емоційне виснаження, деперсоналізація, редукція професійних досягнень. Запропоновані три компоненти вигорання в деякій мірі відбивають специфіку того професійного середовища, у якому було виявлено цей феномен. Тому професійне вигорання розуміють як професійну кризу, пов'язану з роботою у цілому, а не тільки з міжособистісними стосунками. Внутрішньо професійні відмінності у вигоранні також цікаві. Наприклад, учителі початкових класів мають більш високий рівень вигорання порівняно з колегами зі старших класів, викладачі музики більш схильні до вигорання,

ніж викладачі математики, вихователі дитячих садків менш схильні проявам даного синдрому у порівнянні з вихователями інтернатів та ін. Безліч об'єктивних причин психологічного вигорання конкретизується поняттям «професійне середовище», яке включає до себе такі компоненти як предмет та засоби праці, професійні завдання, фізичне та соціальне середовище. Основні компоненти середовища, як підкреслює Є. Климов такі: соціально-контактні, інформаційні, вітальні. На думку В. Громова, говорячи про професійні хвороби педагогів, слід мати на увазі, що мова йде про чи не найбільш фемінізовану професію в Україні. Медики відзначають не тільки підвищену чутливість жінок до дії багатьох шкідливих факторів «виробництва» (у даному випадку гіподинамія та перенапруга голосових зв'язок), а й особливу чутливість до психоемоційних перенапруг та стресів.

Більшість дослідників визначають феномен вигорання як стан фізичного, розумового та емоційного виснаження. Емоційне виснаження виникає від втоми при надлишковому навантаженні, коли змучений педагог уже не спроможний на підйомі на щось реагувати. Перевантажені спілкуванням з учнями, вчителі відчують до них байдужність чи ворожість, а негативні емоції намагаються придушити, поводяться зі школярем як з об'єктом навчання. Ні про який індивідуальний підхід до особистості дитини говорити вже не доводиться. При цьому «вигорілий» викладач переживає, оскільки робота не приносить йому задоволення. Синдром емоційного вигорання – процес поступової втрати енергії, який проявляється в симптомах фізичної, задоволенням від виконаної роботи. Основу цього синдрому складають психологічні зміни в організмі людини. В. Громовий визначає фактори, що впливають на синдром емоційного вигорання вчителя: інтриги, плітки, підсиджування – це серйозні ознаки виробничої неспроможності того чи іншого педколективу та професійної недієздатності його керівника; патологічна слухняність; неприйняття будь-якої критики; професійна незадоволеність. Займаючись дослідженням проблеми професійного вигорання, провідні вчені виділили ряд основних симптомів

вигорання: виснаження, спустошення через надмірні вимоги до енергетичних ресурсів; втрата інтересу, що характеризується фізичним емоційним виснаженням; хвороблива деструктивна реакція на стрес; загальна відчуженість; негативні установки, зниження самооцінки у відповідь на тривалий стрес, пов'язаний з працею; емоційне виснаження, бездушні установки по відношенню до інших; зниження продуктивності, деперсоналізація. Організм людини у відповідь на травмуючі симптоми виробляє механізм психологічного захисту, основою якого є повне або часткове виключення емоцій у відповідь на психотравмуючі дії. Людина повинна свідомо відноситись до цього феномена і застосовувати профілактичні, чи, навіть, лікувальні міри. В ході утворення синдрому вигорання організм активно витрачає вітаміни групи В і С, які на відміну від тварин, людський організм самостійно не синтезує. В організмі людини відбувається порушення біохімічного стану різних систем. Порушуються функції органів кровообігу. Збільшується кількість проміжних продуктів обміну речовин, що у великій мірі знижує працездатність людини, зменшується продукція гормонів і активність багатьох ферментів. В першу чергу, понижується активність міозинової АТФ-ази, яка контролює перетворення хімічної форми енергії в механічну роботу, а також падає активність ферментів аеробного окислення, що призводить до деструкції реакцій окислювального фосфорелювання, гіпоксії і, врешті-решт, до порушення гомеостазу саморегуляції організму. Причиною синдрому вигорання може бути розвиток охоронного заторможення в центральній нервовій системі і порушення балансу АТФ/АДФ на користь АДФ під впливом накопичення продуктів обміну у працюючих м'язах. Наукові дослідження показали, що синдром вигорання тісно пов'язаний зі станом центральної нервової системи. Л. Китаєв-Смик поділяє прояви «вигорання» на три типи: «збіднення», «згасання» емоцій, виникнення конфліктів на роботі, втрата уявлень про цінності життя. Є шість основних фаз синдрому «вигорання»: попереджувальна фаза, фаза зниження рівня власної участі,

емоційні реакції, фаза деструктивної поведінки, психосоматичні реакції, розчарування. В. Бойко виділяє такі фази розвитку синдрому: – напруження (переживання психотравматичних обставин, невдоволеність собою, «загнаність у клітку», тривога і депресія); – резистенція (неадекватне вибіркове емоційне реагування, емоційно-моральна дезорієнтація, розширення сфери економії емоцій, редукція професійних обов'язків); – виснаження (емоційний дефіцит, емоційна відстороненість, психосоматичні та психовегетативні порушення). На думку американської дослідниці, синдром вигорання – це динамічний процес, що складається з кількох фаз: емоційне виснаження, деперсоналізація, редукція професійних досягнень. П. Кільхольц і Р. Бек явище «вигорання» розглядають як «депресію виснаження». Для вирішення проблеми професійного «вигорання» серед працівників освіти, вченими були запропоновані стратегії подолання впливу негативних факторів на особистість. К. Абульханова-Славська виокремила три основні ознаки життєвої стратегії: вибір способу життя, вирішення протиріччя «хочу-маю», створення умов для самореалізації. В. Моляко розкриває специфічний зміст стратегії як оригінального психічного утворення. Воно полягає в готовності до творчої діяльності, в наявності у конкретного суб'єкта комплексу умінь і здібностей до її здійснення.

За Р. Лазарусом і Д. Фолкманом подолання стресових ситуацій, що призводять до «вигорання», спрямоване на: розв'язання проблеми, зміну власних установок у ставленні до ситуації.

А. Біллінг і Р. Моос пропонують три засоби психологічного подолання: оцінка ситуації, втручання у ситуацію, уникнення.

С. Шапкіна та Л. Дика відокремили чотири класи стратегій, які відповідають чотирьом компонентам адаптації до впливу стресогенних факторів, а саме: когнітивний компонент (відображення когнітивної репрезентації деструктивних змін діяльності), активаційний компонент (витрати спрямовані на досягнення цілей і подолання перешкод), емоційний компонент (динаміка емоційних переживань), мотиваційно-вольовий

компонент (процеси, що забезпечують цілеспрямованість і безперервність адаптації).

Аналіз наукової літератури свідчить, що поняття «професійне вигорання», «емоційне вигорання» та «психічне вигорання» часто вживаються як синоніми. Емоційне вигорання (виснаження) визначають як складову психічного вигорання, воно може перерости у професійне вигорання. На відміну від професійної деформації психічне вигорання пов'язують не лише з регресом особистісно-професійного розвитку, а і з руйнацією особистості. Психічне вигорання визначають також як антипод особистісно-професійного зростання, розотожнення «Я-професійного», «Я-людського», що деформує особистість фахівця. Під професійною деформацією науковці розуміють деякі, сформовані в професії, аспекти особистості, які мають негативний відтінок і виявляються також і в непрофесійному житті. Вигорання – це винятково професійний феномен. Ця точка зору є досить обґрунтованою. Водночас тут є ціла низка необґрунтованих чинників. Можна припустити, що негативний вплив вигорання на діяльність і самопочуття людей не може не виявитися у непрофесійних сферах життя. Деформація особистісних особливостей повинна виявлятися на більш пізніх етапах професійної кар'єри, тоді як вигорання може виникнути і на початку професійної діяльності внаслідок невідповідності між вимогами професії і намаганнями особистості [13].

Ніщо не є для людини таким сильним навантаженням, як інша людина. Цю метафору можна покласти в основу досліджень психологічного феномену – «професійне вигорання». Дослідження, проведені в різних регіонах країни, дозволяють стверджувати, що синдром вигорання починає формуватися вже у здобувачів старших курсів певних спеціальностей [14].

Інші дослідження доводять, що рівень розвитку професійного «вигорання» фахівців значною мірою обумовлюється напруженістю роботи і ставленням до себе і професійної діяльності. Найбільш розповсюдженим засобом у вирішенні труднощів, пов'язаних із виникненням «вигорання» в

педагогічній діяльності, є безперервна психолого-педагогічна освіта педагога, підвищення його кваліфікації [7].

Важливим аспектом професійної діяльності фахівця є саморегуляція психічних станів. Для цього використовуються такі засоби як: нейролінгвістичне програмування, аутогенне тренування, індивідуальна і групова психокорекція.

У більшості проаналізованих наукових досліджень відзначається вагомість формування в процесі фахової підготовки необхідних для майбутньої професії знань та умінь, які включають особистісний розвиток майбутнього фахівця. Однак, недостатньо розробленим залишається питання формування професіоналізму з урахуванням ризику психічного вигорання для професій, які пов'язані із взаємодією в рамках «людина – людина» та психологічним впливом на особу. Захистити нервову систему можуть фахівці, які вміють контролювати свої емоції та гнучко реагувати на зміну обставин. Крім того, від емоційного вигорання добре допомагають теплі стосунки в колективі, перспективи кар'єрного зростання, гідна зарплата, рівномірний розподіл навчального навантаження, можливість вибрати зручний для себе темп роботи, творча самостійність. Отже, оптимізм, світлі думки, віра в себе прокладають шлях до досягнення успіху і стають перешкодою для прояву синдрому емоційного вигорання [8].

Упередження виникнення синдрому психічного вигорання у майбутнього фахівця робітничої професії можливе шляхом формування його професіоналізму в процесі фахової підготовки. Важливою передумовою формування професіоналізму визначають мотивацію вибору майбутньої професії та об'єктивні складові опанування професійною діяльністю. Упередження вигорання можливе завдяки підвищенню стійкості до стресу, покращенню фізичного самопочуття та здоров'я, а також через рефлексію особистісних труднощів і проблем, однак провідною має стати цілісна особистісна психокорекція майбутнього фахівця (Кононова, 2018).

Активне упровадження принципів, механізмів та методів формування саморегуляції майбутніх фахівців у закладах професійної (професійно-технічної) освіти дозволяє:

1. Вміти здобувачеві бачити кінцеву мету освітньої діяльності, самостійно знаходити оптимальні шляхи її досягнення і домагатися здійснення. Результатом саморегуляції є виховання цілеспрямованості, організованості, вміння володіти собою.

2. Саморегуляція у навчанні – це оволодіння засобами виконання навчальних операцій таким чином, щоб будь-яка зміна умов завдання, зустріч з ускладненням спричиняла включення таких механізмів мислення, які призводять до самостійного розвитку завдання чи проблеми.

3. Саморегуляція організовує навчальну роботу здобувача професійної освіти, озброює вміннями самостійного виконання завдань, закладає основи вміння вчитися, що є головним завданням освіти.

4. Саморегуляція навчальних дій виявляється в тому, що здобувач професійної освіти може самостійно орієнтуватися в навчальному матеріалі: усвідомлювати мету завдання; визначати особливості умов його виконання; складати програму дій; оцінювати відповідь і, якщо необхідно її корегувати.

5. Саморегуляція поведінки заснована на ціннісних орієнтирах, закладених у свідомості здобувача професійної освіти, а саме: умінні доводити справу до кінця, долати труднощі; самодисципліні, самовихованні; умінні регулювати власну поведінку залежно від обставин.

ПИТАННЯ ДО САМОПЕРЕВІРКИ

1. Розкрийте сутність соціально-психологічного тренінгу та види тренінгових груп.

2. Назвіть види тренінгових груп та їх призначення.

3. В чому полягає мета психокорекції.

4. Дайте визначення поняттю «аутогенне тренування». В чому полягає його користь для людини?

5. Приведіть приклади аутотренінгів що сприяють саморегуляції.

6. Які основні симптоми та причини емоційного вигорання.

7. Шляхи щодо попередження виникнення синдрому психічного вигорання у майбутніх фахівців.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Анушкевич В. І. Роль саморегуляції в успішності професійної діяльності прокурорів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.06; Харківська держ. академія фізичної культури. Харків, 2008. 168 с.
2. Булах І. С., Долинська Л. В. Психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладачів і студентів: навч.- метод. посібник. К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова. 2002. 114 с.
3. Гриньова М. В. Саморегуляція. Навчально-методичний посібник. Полтава: АСМІ. 2008. 268 с.
4. Гриньова М. В. Саморегуляція. Навчально-методичний посібник. Полтава: АСМІ. 2008. 268 с.
5. Гриньова М. В. Саморегуляція. Навчально-методичний посібник. Полтава: АСМІ. 2008. 268 с.
6. Гриньова М. В. Саморегуляція. Навчально-методичний посібник. Полтава: АСМІ. 2008. 268 с.
7. Гриньова М. В. Саморегуляція та психічне самовигорання вчителя. Управління освітою. 2008. № 22. С. 20–24.
8. Гриньова М. В. Саморегуляція та психічне самовигорання вчителя. Управління освітою. 2008. № 22. С. 20–24.
9. Гриньова М. В., Кононова М. М. Саморегуляція навчальної діяльності та професійний розвиток студентської молоді : монографія. Полтава : Астроя, 2021. 384 с.
10. Гура О. І. Концепти професійної Я-концепції фахівця. Наука і освіта : науково-педагогічний журнал Південного наукового центру АПН України. 2009. № 1-2. С. 150–155
11. Гречуха І. А. Особливості роботи над професійноорієнтованими завданнями з курсу «Основи психологічного тренінгу. Професійно-орієнтовані завдання з психології: навчальний посібник. 3-тє вид., перероб. і доп. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 2010. С. 319–346.

12. Кононова М. М. Упередження професійного вигорання дефектологів як передумова їх професійного розвитку. Наукові записки. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка. Серія: Педагогічні науки, 173, 2018. С. 116–119
13. Кононова М. М. Упередження професійного вигорання дефектологів як передумова їх професійного розвитку. Наукові записки. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка. Серія: Педагогічні науки, 173, 2018. С. 116–119
14. Кононова М. М. Упередження професійного вигорання дефектологів як передумова їх професійного розвитку. Наукові записки. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка. Серія: Педагогічні науки, 173, 2018. С. 116–119
15. Кононова М. Теоретико-методичні засади професійного зростання майбутніх вчителів-дефектологів. Монографія. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка. 2019.
16. Крутько С. В. Психологічні особливості професійної Я-концепції особистості. Вісник ПУДПУ імені К. Д. Ушинського. 2013. № 3-4. С. 89–94.
17. Козлов Н. І. Особистісний розвиток. Психологія: Енциклопедія практичної психології. 2015.
18. Кушнір О. І. Формування креативної особистості вчителя засобами організації науково-методичної діяльності. 2018.
19. Кононець Н. В. Дидактичні основи ресурсно-орієнтованого навчання дисциплін комп'ютерного циклу студентів аграрних коледжів: дис. ... доктора пед. наук. Полтава. 2016. 473 с.
20. Кононець Н. В. Дидактичні основи ресурсно-орієнтованого навчання дисциплін комп'ютерного циклу студентів аграрних коледжів: дис. ... доктора пед. наук. Полтава. 2016. 473 с
21. Лефтеров В. О. Психологічні тренінгові технології в органах внутрішніх справ: монографія: у 2 т. Т. І: Методологія психотренінгу та його використання у професійно-психологічному розвитку персоналу, задіяного в

екстремальних видах діяльності. Донецьк: ДЮОІ. 2007. 247 с.

22. Ложкін Г. В., Повякель Н. И. Практична психологія в системах людина-техніка: Навчальний посібник. Вид-во: МАУП, 2003. 296 с.

23. Максименко С. Д., Заброцький М. М. Технологія спілкування (комунікативна компетентність вчителя: сутність і шляхи формування). К.: Главник. 2005. 112 с

24. Максименко С. Д., Максименко К. С., Папуча М. В. Психологія особистості: підручник. К.: ТОВ «КММ». 2007. 296 с.

25. Мартинчук О. В. Теорія та практика підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі. (дис. доктора пед. наук). Київ. 2019. 513 с.

26. Мартинець Л. А. Теорія і практика управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів у загальноосвітньому навчальному закладі. (Дис. доктора пед. наук). Вінниця. 2018. 513 с.

27. Малафійк І. В. Дидактика : навч. посіб. Київ: Кондор. 2009. 406 с.

28. Овчаров С. М. Індивідуально-диференційована система професійного навчання майбутніх учителів інформатики: монографія. Полтава: АСМІ. 2010. 120 с

29. Орлов В. Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін: монографія. К.: Наукова думка. 2003. 262 с

30. Пехота О. М., Старєва А. М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя: монографія. Миколаїв: Іліон. 2006. 272 с.

31. Радул В. В. Становлення соціальної зрілості молодого вчителя (теорія та практика). (Дис. докт. пед. наук). Київ, 1998. 429 с.

32. Растригіна А. М. Педагогіка свободи: Методологічні та соціально-педагогічні основи: монографія. Кіровоград: Поліграфічно-видавничий центр ТОВ «Імекс ЛТД». 2002. 260 с.

33. Сагач О. Закономірності формування студента як суб'єкта неперервного професійного зростання. Збірник наукових праць. 2019. Випуск 26 (1–2019) Частина 1. С.183–188.

34. Спирін О. М. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів інформатики за кредитно-модульною системою: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ імені І. Франка. 2007. 300 с
35. Ткаченко А. В. Професійний розвиток і саморозвиток особистості в творчій спадщині А. С. Макаренка. (Дис. доктора пед. наук). Полтава. 2014. 502 с.
36. Фіцула М. М. Педагогіка. Київ: Академвидав. 2003. 528 с.
37. Чайка В., Сеньовська Н. Структура, функції та рівні розвитку професійної саморегуляції вчителя. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер. Педагогіка. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2007. № 4. С. 3–8
- 38 Шовкун В. В. Формування професійної компетентності майбутніх учителів інформатики у квазіпрофесійній діяльності. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Херсон. 2016. 22 с.
39. Шевцова О. М. Розвиток професійної Я-концепції вчителів початкової школи в умовах інноваційної діяльності : автореф. канд. ед. психол. наук: 19.00.07. Київ : Б.в., 2012. 21 с.
40. Шевцова О. М. Розвиток професійної Я-концепції вчителів початкової школи в умовах інноваційної діяльності : автореф. канд. ед. психол. наук: 19.00.07. Київ : Б.в., 2012. 21 с.
41. Шевцова О. М. Розвиток професійної Я-концепції вчителів початкової школи в умовах інноваційної діяльності : автореф. канд. ед. психол. наук: 19.00.07. Київ : Б.в., 2012. 21 с.
42. Шибрук О. Особливості формування та становлення професійної «Я-концепції» майбутніх рятувальників. Педагогіка і психологія професійної освіти. 2014. № 4. С. 170–178.
43. Ягупов В. В. Професійний розвиток особистості фахівця: поняття, зміст та особливості. Наукові записки. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. Т. 175. 2015. С. 22–28.
44. Яблонська Т. М. Характеристика принципу рольової перспективи

як провідної ідеї модернізації педагогічної підготовки майбутніх учителів-філологів. 2016.

45. Яценко Т. С. Основи глибинної психокорекції: Феноменологія, теорія і практика: навч. посіб. Київ: Вища шк. 2006. 382 с

ДОДАТКИ

Додаток А

ПРОФЕСІЙНІ СИТУАЦІЇ, ЯКІ ПОТРЕБУЮТЬ ВИСОКОГО РІВНЯ САМОРЕГУЛЯЦІЇ

Важливим аспектом професійної діяльності майбутнього фахівця (викладача, майстра) є саморегуляція, тобто здатність керувати власними психічними станами і поведінкою, з тим щоб оптимальним чином діяти в складних професійних ситуаціях.

Необхідність саморегуляції виникає в наступних випадках:

1. Здобувач стикається з важко вирішуваною, новою і незвичайною для нього проблемою.

2. Проблема не має однозначного рішення. Його немає на даний момент часу, або є декілька альтернативних його варіантів, з яких важко вибрати оптимальний.

3. Фахівець знаходиться в стані підвищеної емоційної і фізичної напруги, яка спонукає його до імпульсних дій.

4. Рішення про те, як діяти, фахівцеві доводиться приймати, не роздумуючи, в умовах жорсткого дефіциту часу.

5. Дії фахівця оцінюються із сторони, він постійно знаходиться під пильною увагою здобувачів, колег, інших людей. На карту поставлені його авторитет і престиж.

ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ САМОРЕГУЛЯЦІЇ В ХОДІ АУТОГЕННОГО ТРЕНУВАННЯ

При застосуванні зазначеного методу були відібрані стародавні способи медитації, для чого необхідні: спокійна обстановка; будь-який предмет, фраза для повторення, предмет для зосередження уваги, пасивність і зручне положення тіла.

Медитативний стан досягається за допомогою методу прогресивного розслаблення, аутогенного тренування і деяких вправ з йоги (Джозеф Нейдхард).

Етапи

Перший етап медитації.

1. Підготовка до занять

Для того щоб заняття проходили ефективно і досягли успіху, необхідно виконати кілька умов. Вони стосуються часу занять, місця, положення тіла і різного роду перешкод.

Час. Бажано займатися два рази в день з великими перервами між кожним заняттям, наприклад ранком і ввечері. Найкращий час – між повсякденними справами. Наприклад, після роботи перед вечерею. Ви знімете утому після робочого дня і потім добре проведете вечір у колі родини чи з друзями.

Місце. Необхідно, щоб це було тихе, спокійне і зручне місце. Приглушіть світло і попросіть, щоб ніхто вас не турбував.

Перешкоди: щоб метод діяв більш ефективно, необхідно, щоб ніхто і ніщо вам не заважало.

Положення тіла. Використовуйте м'яке зручне крісло, у якому ви зможете зручно улаштуватися і цілком розслабитися. Крісло повинно бути з високою спинкою, щоб можна було відкинути голову.

2. Метод. Вибравши тихе, затишне місце, де вас ніхто не потурбує, сядьте в крісло, розслабтеся, перейдіть на глибокий повільний подих і

закрийте очі. Тепер уявіть яке-небудь слово чи набір звуків, у якому не більше двох складів. Бажано, щоб воно не мало змісту і нічого для вас не значило. Це може бути набір звуків подібні «шама», «зома», «шринг». Можна скористатися грецькою фразою для медитації – «кирие элейсон». Його значення втратиться при повторенні. Потім, знаходячись все в тій же позі з заплющеними очима, повільно повторіть це слово про себе декілька разів. Не потрібно вимовляти його вголос, просто повторюйте його в думках. Продовжуйте робити це протягом 15-20 хвилин. Коли вам здасться, що цей час пройшов, відкрийте очі і погляньте на годинник. Якщо ще залишився час, знову закрийте очі і продовжуйте повторювати слово, поки не пройде відведений час. Через два-три тижні занять у вас розвинеться почуття часу, і годинник буде не потрібний. Не використовуйте будильником. Раптовий дзенькіт виведе вас з досягнутого стану і знизить ефективність заняття. Багато хто при виконанні вправи зазначає, що починає відволікатися і думати про інше. Це зовсім природно. Якщо з вами відбувається те ж саме, викиньте сторонні думки з голови і поверніться до свого слова. Не змушуйте себе зосереджуватися на слові і не давайте волю роздратуванню. Існує варіант цього методу в трохи зміненому вигляді, може бути, що він вам більше сподобається. Замість того щоб повторювати слово, прислухайтеся до свого подиху. Виберіть який-небудь етап з дихального циклу, наприклад невелику паузу між вдихом і видихом. Розслабтеся і стежте за цими паузами. Ви повинні вибрати для занять щось одне і щоразу використовувати саме цей варіант. Чим легшою буде вправа, тим кращих результатів ви досягнете.

3. Мимовільна увага. Тепер намагайтесь виконувати вправи пасивно. Використовуйте мимовільну увагу. Щоб пояснити, що це таке, приведемо аналогію. Припустимо, ви увійшли в кімнату і побули там деякий час, потім вийшли. Вас запитують, чи було у кімнаті включене світло. Ви, ні хвилини не роздумуючи, відповідаєте або так, або ні, хоча шукали книгу, а не дивилися на лампу. Ви помітили світло мимовільною увагою. Те ж саме відбудеться і

під час занять. Не зосереджуйте увагу на слові чи паузах при подиху. Просто тримаєте їх у полі зору.

4. Складання програми. Коли ви опануєте цей метод і позаймаєтесь декілька разів, виробіть програму занять.

Зразковий план програми:

1. Запишіть свої показники перед початком занять
2. Зручно улаштуйтеся в кріслі і закрийте очі.
3. Відпочиньте 30 секунд.
4. Потім почніть повторювати слово чи прислухатися до подиху.
5. Зафіксуйте час (15-20 хвилин).
6. Через 15-20 хвилин припиніть вправу.
7. Відпочиньте 30 секунд.
8. Потягніться.
9. Повільно встаньте.

10. Запишіть свої показники після заняття в карту. Не змушуйте себе розслаблюватися, нехай це відбудеться саме собою. Займайтеся регулярно і перші кілька днів записуйте свої враження і відчуття. Крім того, фіксуйте час початку заняття і його тривалість.

5. Огляд проробленої роботи. Основні принципи успіху: по-перше, мимовільна увага. Не зосереджуйте усю вашу увагу на слові чи подиху. І друге: коли звернете увагу, що відволікаєтеся, думаєте про щось інше, просто поверніться до слова чи подиху і продовжуйте вправу.

Можливо, ви зіштовхнетеся з деякими проблемами. Узагалі ж, це звичайна справа. Тут перераховані найбільш розповсюджені труднощі і розповідається, як з ними можна справитися.

Почуття невагомості. Відчувати, що тіло нічого не важить не почувати рук, таке трапляється досить часто, і це дуже приємно. Нехай це вас не хвилює. Якщо буде бажання змінити свої відчуття, покрутіть пальцями ніг.

Фізичні перешкоди. Вам може здатися, наприклад, що усе тіло чешеться чи ще щось. Зробіть те ж, що ви робите, коли вас відволікають сторонні

думки. Поверніться до вправи. А якщо це не допомагає і тіло продовжує чесатися – почухайтеся.

Надлишок сторонніх шумів. Іноді буває важко знайти ідеальне місце для занять. Спробуйте усе-таки вирішити цю проблему. Якщо постійно дзвонить телефон, відключіть його. Якщо вам заважають діти, спровадьте їх погуляти попросіть не заходити до кімнати, де ви займаєтеся. Через деякий час вони зрозуміють і не будуть вас відволікати.

Настирливі думки. Можливо, ви мимоволі повертаєтеся до подій дня. Не хвилюйтеся, адже так часто відбувається на початку занять. Не зліться на себе. Просто продовжуйте повторювати слово чи прислухатися до подиху. Намагайтеся не пропускати занять і у вас з кожним разом буде виходити краще.

Сум. Часто спливають смутні думки і почуття. Не віддавайтеся суму, відверніться від нього і продовжуйте заняття.

Нудота. Правильне загальне розслаблення м'язів пов'язане з відчуттям відпочинку. Короткочасний відпочинок у такому положенні, поєднаний із правильним подихом, відновлює сили і працездатність. При засвоєнні навички загального розслаблення м'язів тіла, можна навчитися викликати за допомогою пам'яті відчуття потепління рук і ніг (по черзі).

Спочатку для занять аутогенним тренуванням варто створити умови, які покращать досягнення необхідних результатів. До таких умов належать:

1. Наявність достатньо тихого місця. Фоновий шум, якщо він не занадто голосний, суттєво не заважатиме заняттям.
2. Помірна освітленість приміщення.
3. Впевненість людини у тому, що їй не будуть перешкоджати під час заняття.
4. Комфортна температура (не повинно бути занадто жарко чи холодно).

При заняттях можна користуватися кожною з трьох основних поз (лежачи, сидячи, в позі кучера) у залежності від наявних можливостей і переваг.

Найважливішою метою аутогенного тренування є навчання навичкам розслаблення м'язів. Людям які тільки розпочинають заняття нелегко відразу відчуті ступінь розслаблення тих чи інших груп м'язів.

Щоб краще познайомитися з відчуттями, що виникають при розслабленні м'язів, можна використовувати допоміжні вправи, в яких чергуються напруга та розслаблення. На контрасті, після напруги, значно легше відчуті розслаблення визначених груп м'язів. Щоб було легше засвоїти навички розслаблення, всі м'язи тіла умовно можна поділити на п'ять груп: м'язи рук, м'язи ніг, м'язи тулуба, м'язи шії, м'язи обличчя. Такі вправи легше виконувати, сидячи у кріслі з високою спинкою або на стільці.

Вправи на розслаблення особливо корисні для тих груп м'язів, які в робочій позі перебувають у стані постійної напруги.

Особливу увагу необхідно звернути на такі обставини:

1. Кожен цикл «напруга-розслаблення» для кожної групи м'язів займає приблизно 1 хвилину і повторюється 3-5 разів.

2. М'язи напружуються під час затримки подиху після вдиху потягом 15-20 секунд, а розслаблюються після видиху на фоні довільного подиху протягом 40-45 секунд.

ВИДИ ВПРАВ ДЛЯ РОЗСЛАБЛЕННЯ М'ЯЗІВ

Вправа «Поза дрімаючих кучерів»

Сидячи на краю стільця поблизу столу, ноги напівзігнуті та розставлені в сторони на половину кроку, руки (з переплетеними пальцями) звисають між ногами, тулуб і голова нахилені вперед, треба закрити очі, дихати неглибоко й відчутти розслаблення м'язів вздовж хребта. Тривалість пози визначається загальним станом організму. Вправа супроводжується словесним самонавіянням: «Я відпочив, я спокійний».

Метод зручного положення лежачи

Вибір положення тіла залежить від звички до зручної пози під час сну. Найкращим положенням для розслаблення м'язів є тільки таке, яке згодом призводить до відчуття легкості. Дихання неглибоке і гармонічне. Подумки вимовляємо «а-о-ум» (при проголошенні «а» наповнюються нижні частки легенів, при проголошенні «о» – середні, а при «ум» – верхні). Видихнувши через рот, начебто «спіраллю» від голови до ніг, при цьому очі закриті.

Подих «по колу»

Закрийте очі, щоб ніщо не заважало і не відволікало. Дихайте через ніс. Образно уявіть, що вдих і видих ви робите начебто через точку між бровами. Потім подихайте, повільно на рахунок: 1, 2, 3, 4 – вдих і на 1, 2, 3, 4 – видих. При цьому образно уявіть, що вдих робите по хребту вгору, а видих від брів униз до пупка. А тепер вдихніть (із закритими очима) повільно і безшумно начебто від великого пальця лівої ноги нагору до брів і видихніть начебто від брів униз по правій стороні тіла до пальців правої ноги. Так дихаєте 6-8-10 разів. Потім зверніть увагу на видих. Ви відчуєте, що під час видиху додатково розслаблюються м'язи рук, шиї, тулуба й ніг.

Розслаблення м'язів рук

1. Сидячи із закритими очима, варто зробити вдих і затримавши подих, витягнути руки перед собою. Зжати кисті у кулаки, водночас напружити м'язи обох рук від плечей до кистей на 15-20 секунд у неповну силу. Увага

спрямована на те, як напружені м'язи обох рук, як злегка вібрують напружені м'язи. Всі думки спрямовані тільки на те, як напружені в цей момент м'язи рук. На видиху м'язи рук розслаблюються. Вони вільно звіщуються вниз. Варто злегка струснути розслаблені м'язи рук і намагатися добре відчутти ті відчуття, що виникають при розслабленні м'язів рук.

2. У парах, стоячи обличчям до партнера, треба образно уявити, що м'язи рук розслаблені. Потім партнер, тримаючи їх за кисті, розгойдує руки здобувача в сторони 4-6 разів і відразу відпускає їх. Якщо руки впали як батоги, це свідчить про те, що м'язи рук абсолютно розслаблені.

Розслаблення м'язів ніг

1. Сидячи, найкраще з закритими очима, зробити вдих, після якого подих затримати й напружити м'язи обох ніг на 15-20 секунд, у неповну силу. Щоб краще відчутти напругу м'язів ніг, уявіть собі, що ступні лівої й правої ноги із силою давлять на підлогу.

Увага спрямована на те, як напружені м'язи обох ніг, як злегка вібрують напружені м'язи. Усі думки спрямовані тільки на те, як напружені в цей момент м'язи ніг. На видих м'язи ніг розслаблюються. Необхідно добре відчутти це розслаблення, чому допоможе легке струшування розслаблених м'язів. Уся увага спрямована на ті відчуття, що пов'язані з розслабленням ніг.

2. Сидячи на краю стільця із зігнутими ногами (відстань між стопами половина кроку), представити, що м'язи ніг розслаблені. Потім руками підштовхуємо коліна всередину. Якщо коліна, торкнувшись, легко відскакують у сторони, це значить, що ви навчилися свідомо розслаблювати м'язи ніг. Зміну напруги й розслаблення м'язів виконують ритмічно у зручному темпі. При цьому дихати потрібно неглибоко.

Розслаблення м'язів тулуба

Сидячи із закритими очима, тулуб подати вперед, руки зігнути в ліктях і пригорнути до тулуба, зробити вдих, подих затримати на 15-20 секунд. М'язи живота і спини напружити в неповну силу, а лікті із силою пригорнути до

тулуба. Вся увага спрямована при цьому на те, як напружені м'язи тулуба (живота і спини), як злегка вібрують напружені м'язи. На видих м'язи живота і спини розслаблюються, руки розслаблено опускаються вниз. Уся увага спрямована на те, щоб отримати відчуття, пов'язані з розслабленням м'язів тулуба.

Розслаблення м'язів шиї

М'язи шиї розташовані попереду від підборіддя до ключиць, а позаду – від коренів волосся до верхньої частини лопаток. Для напруги м'язів шиї варто зробити вдих, затримати подих на 15-20 секунд, утягти голову в плечі, немов намагаючись плечима доторкнутися до вух. Руки при цьому долонями спираються на стегна.

Вся увага спрямована на те, як напружені м'язи шиї, як вібрують напружені м'язи. На видих впливає розслаблення м'язів шиї. Плечі опускаються, руки розслаблено повисають вздовж тулуба, підборіддя опущене на груди. Варто добре прислухатися до відчуттів, пов'язаним із розслабленням м'язів шиї.

Розслаблення м'язів обличчя

Для напруги м'язів обличчя варто зробити вдих, затримати подих і на 15-20 секунд зжати в неповну силу зуби і губи, замружити очі. Уся увага спрямована на те, як напружені м'язи обличчя, на легку вібрацію, що виникає в напружених м'язах. На видих м'язи обличчя розслаблюються: очі напіввідкриті, віка без найменшої напруги прикривають очі. Слід декілька разів підняти й опустити віка для того, щоб переконатися, що вони без найменшої напруги прикривають очі. Рот напіввідкритий. Губи начебто стають трохи товстішими. Щоки стають тяжчими. Можна декілька разів покрутити головою зі сторони убік, відчувши розслаблення м'язів обличчя. Вся увага спрямована на відчуття, що виникають при розслабленні м'язів обличчя.

«Чарівні властивості посмішки»: щодня вранці перед дзеркалом потрібно згадати що-небудь приємне, тіло допоможе додати обличчю

привітне вираження. Можна впливати на потік думок й емоцій, видозмінюючи напругу м'язів всього тіла за допомогою ритмічних рухів під гарну естрадну музику. Пригнічений стан легко знімається, а поганий настрій підвищується від тихого (про себе) насвистування мелодії «з настроєм». Ці вправи в різних варіантах корисно використовувати як у ранковій гімнастиці, так і з оздоровчою метою. Вони допомагають нам відпочити, заспокоїтися, зосередитися, щоб з новими силами і світлою головою знову розпочати заняття.

Мобілізуючі вправи

Для того щоб після завершення занять аутогенного тренування (релаксації) швидко скинути стан млявості й розслабленості, необхідно використовувати спеціальні мобілізуючі вправи.

Дуже важливо максимально яскраво, із бажанням уявляти ті відчуття й образи, що пов'язані зі станом бадьорості, активності (прохолодний літній ранок, подув свіжого вітру, тощо).

Витягаючи зі своєї пам'яті дрібні деталі цих колись пережитих станів, людина сприяє тому, що в організмі відбуваються відповідні зміни які сприяють підвищенню загальної активності, витісняють розслабленість, дрімоту, млявість.

Для активації наприкінці кожного заняття доцільно використовувати такі формули:

1. Відпочинок дозволив мені добре відновити свої сили;
2. З кожним вдихом усе більше енергії наповнює мої м'язи;
3. М'язи стають сильними й пружними;
4. Кожен видих несе залишки розслабленості;
5. З кожним вдихом наростає відчуття легкості і свіжості у всьому тілі;
6. По моєму тілу пробігає приємний холодок;
7. Подих, що активізує: кілька довгих глибоких вдихів, що закінчуються різкими видихами.

8. Зворотний рахунок від 3 до 1, у процесі якого наростає відчуття свіжості, сили, бадьорості. На рахунок 1 очі відкриваються, на обличчі посмішка, готовність діяти. Частіше необхідно показувати радість і задоволення, частіше радійте – і втоми наче й не було.