

ISSN 2414-634X

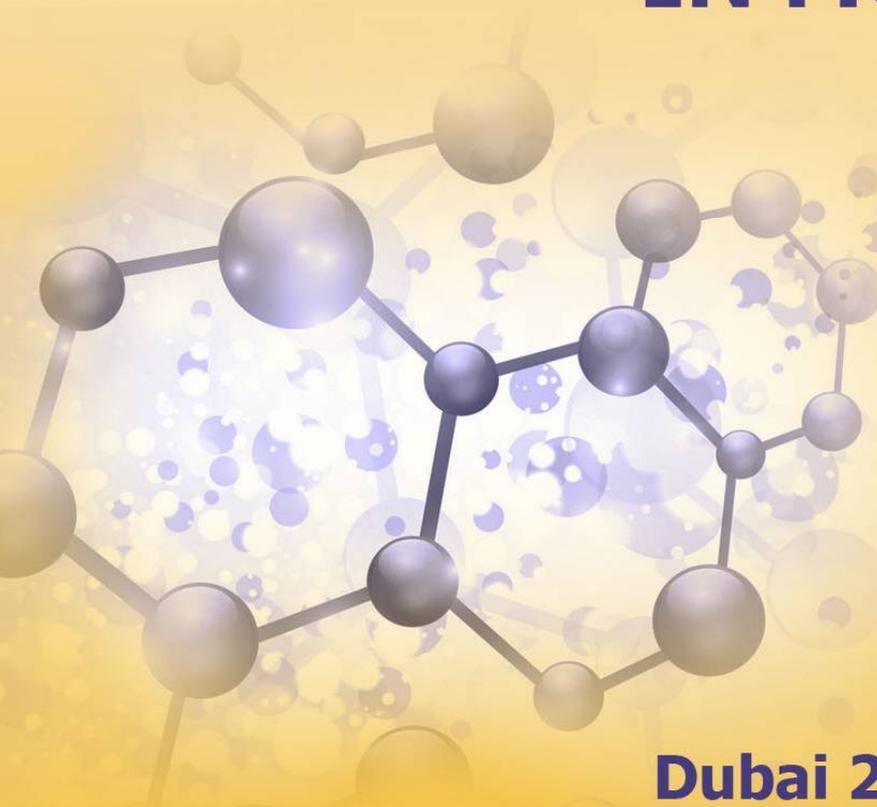
scientific journal

**INNOVATIVE
SOLUTIONS
IN MODERN
SCIENCE**

N7(34)

Dubai 2019

publisher TK Meganom, LLC



ISSN 2414-634X

DOI 10.26886/ISMS.2414-634X.7(34)2019

**SCIENTIFIC JOURNAL
INNOVATIVE SOLUTIONS IN MODERN SCIENCE
No. 7(34), 2019
November 14, 2019**

FOUNDER: CENTER FOR
INTERNATIONAL COOPERATION
TK MEGANOM, LLC

Edition address: Bur Dubai Khaled Bin
Waleed Street , Admiral Plaza Hotel, Of.
No: 9
P.O.Box: 113102 , Dubai, United Arab
Emirates

WAS FOUNDED IN 2016
IT IS ISSUED TEN TIMES A YEAR
<http://naukajournal.org/index.php/ISMSD>

Edition e-mail: ismsdubai@gmail.com
Phone: +971 55 1435638
© Center for international scientific
cooperation TK Meganom LLC

Reprint of materials without the written permission of edition forbidden

Editorial Board:

The Editor-in-chief Waldemar Wójcik, Doctor of Technical Sciences, Professor, Lublin University of Technology

Economical Sciences

- G. Bashnyanin, Doctor of Economical Sciences, Professor, Head of the Department of Economics, Lviv Commercial Academy;
- Y. Barsky Doctor of Economical Sciences, Professor, Lutsk National Technical University;
- N. Shvets, Doctor of Economical Sciences, Professor, Director of Institute of Banking Technologies and Business "University of Banking";
- A. Shevchuk, Doctor of Economical Sciences, Professor, Novovolynsk Research-Education Institute of Economics and Management Ternopil National Economic University;
- N. Vdovenko, Doctor of Economical Sciences, Associate Professor, National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine;
- T. Zahorna, Doctor of Economical Sciences, Professor, Makiyivka Economic and Humanitarian Institute;
- V. Hrapkina, Doctor of Economical Sciences, Associate Professor, Makiyivka Economic and Humanitarian Institute;

Historical Sciences

- V. Orehovskiy, Doctor of Historical Sciences, Professor, Chernivtsi Institute of Trade and Economics, Kyiv National University of Trade and Economics;
- M. Yuriy, Doctor of Historical Sciences, Professor, Chernivtsi Institute of Trade and Economics, Kyiv National University of Trade and Economics;
- O. Bezarov, Doctor of Historical Sciences, Chernivtsi Institute of Trade and Economics, Kyiv National University of Trade and Economics;
- L. Tsyganenko, Doctor of Historical Sciences, Professor, Izmail State Humanitarian University
- I. Roebuck, Doctor of Historical Sciences, Professor, Kharkiv National Medical University;
- K. Nikitenko, Doctor of Historical Sciences, Lviv National Academy of Arts;
- I. Datskiv, Doctor of Historical Sciences, Professor, Ternopil National Economic University;
- N. Cotsur, Doctor of Historical Sciences, Professor, Gregory Skovoroda Pereyaslav-Khmelnytsky State Pedagogical University;

Philosophical sciences

- Alatom Mohammad Fayiz Ahmad, Doctor of Philosophy;
- M. Chikarkova, Doctor of Philosophy, Professor, Yu. Fedkovych Chernivtsi National University;
- O. Andriyenko, Doctor of Philosophy, Professor, Donetsk National University;
- P. Dulyan, Doctor of Philosophy, Mikolaiv National University;

Political Sciences

- V. Kornienko, Doctor of Political Sciences, Professor, Academician of the Ukrainian Academy of Political Science, Vinnytsia National Technical University, President of the Association "Analitikum"
- O. Tkach, Doctor of Political Sciences, Professor, Taras Shevchenko National University of Kyiv;
- S. Denysyuk, Doctor of Political Sciences, Associate Professor, Vinnytsia National Technical University;

Pedagogical Sciences

- Y. Belmaz, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy; Academy;
- K. Vlasenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Donbass State Engineering Academy;
- R. Prima, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Lesya Ukrainka Eastern European National University;
- V. Kozhevnikov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Makiyivka Economic and Humanitarian Institute;
- O. Tarnopolskyi, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Doctor of Pedagogical Sciences, Alfred Nobel University, Dnipropetrovsk;
- I. Poluboiaryna, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Kharkiv National Kotlyarevsky University of Arts;

Psychological Sciences

- I. Volzhentseva, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Gregory Skovoroda Pereyaslav-Khmelnytsky State Pedagogical University;
- S. Simonenko, Doctor of Psychological Sciences, Professor, K. D. Ushynsky South Ukrainian National Pedagogical University;
- Murat Eliozy, Associate Professor, Ondokuz Mayıs University, Yasar Dogu Faculty Of Sport Sciences, Samsun, Turkey;

Medical Sciences

- M. Lebedyuk, Doctor of Medical Sciences, Professor, Head of the Department of Dermatology and Venereology, Odessa National Medical University;
- V. Bocharov, Doctor of Medical Sciences, Medical center "ORTO DENT", Odessa, Ukraine;
- V. Bocharova, PhD in Medical Sciences, Odessa National Medical University;
- L. Kuts, Doctor of Medical Sciences, Associate Professor, Head of the course of dermatovenerology, clinical immunology, allergology, Medical Institute of the Sumy State University;
- L. Zubkova, Doctor of Medical Sciences, Medical center "ORTO DENT", Odessa, Ukraine;
- V. Gladchuk, Doctor of Medical Sciences, «Hladchuk Medical Aesthetic Center», Kiev, Ukraine;
- K. Kolyadenko, Doctor of Medical Sciences, Associate Professor, O. O. Bogomolets National medical University, Kiev, Ukraine;
- G. Peklina, Doctor of Medical Sciences, Professor, Odessa Medical Institute International Humanitarian University;

Technical Sciences

- W. Wójcik, Doctor of Technical Sciences, Professor, Lublin University of Technology;
- V. Baranowski, Doctor of Technical Sciences, Professor, Ternopil National Technical University;
- V. Gogo, Doctor of Technical Sciences, Professor, Donetsk National Technical University;
- Alatom Mohammad Fayiz Ahmad, PHD in Engineering Sciences,

Juridical sciences

- I. Krinitsky, Doctor of Law, Professor, Research Laboratory number 1, Research Institute of Finance;
- A. Gumin, Doctor of Law, Professor, Training and Research Institute of Law and Psychology, National University "Lviv Polytechnic"

Art

- P. Crul, Doctor of Art, Professor, V. Stefanik Prikarpatsky University;
- O. Sizova, Doctor of Art, Professor, P. Tchaikovsky South Ural State Institute of Arts;
- Doctor of Art, Professor, Katerina Stanislavska, National Academy of Leaders Culture and Arts;
- N. Prokopova Doctor of Cultural Studies, Associate Professor, Dean of the Faculty of Directing and Actor Art, Kemerovo State Institute of Culture;
- R. Kvaratskhelia Doctor of Art, Caucasus International University;
- A. Puchkov, Doctor of Art, Professor, Boris Grnchenko Kyiv University;
- E. Kushch, PhD, National Academy of Leaders Culture and Arts;

Geographical Sciences

- L. Ilyin, Doctor of Geographical Sciences, Professor, Head of the Department of Tourism and Hospitality Lesya Ukrainka East-European National University;

Ulrichsweb™ Global Serials Directory



DOI (Digital object identifier)



Publishing house is a member of CrossRef



Indexing:

CORE



WORLDCAT



BIELEFELD ACADEMIC SEARCH ENGINE



RESEARCHBIB



CITEFACTOR



GOOGLE SCHOLAR



I. PEDAGOGICAL SCIENCES

DOI 10.26886/2414-634X.7(34)2019.1

UDC 378.091.31:641.5

DESIGNING A VIRTUAL TRAINING LAB FOR FUTURE EDUCATORS OF VOCATIONAL TRAINING IN FOOD TECHNOLOGY

N. S. Korets, PhD

<https://orcid.org/0000-0001-5552-7481>

S. M. Ischenko, graduate student,

<https://orcid.org/0000-0001-5791-803X>

M. P. Drahomanov National pedagogical University, Ukraine, Kiev

Article analyzes the definition of the concept of “virtual laboratory”, considers the features of using virtual laboratories at various stages of laboratory work, gives examples and indicates the advantages of creating them for the training system for teachers of vocational education in food technology. A design model for the functioning of a virtual training laboratory using algorithms for the operation of technological equipment is proposed. The ways of implementing modern approaches in the preparation of future teachers of vocational training in food technology are presented. The algorithm of virtual laboratory work is considered on the example of the discipline “Equipment of restaurant facilities” in the simulation format. The implementation of laboratory work in virtual laboratories contributes to the formation of the intellectual development of students, allows pedagogically balanced use of modern software in the educational process and the assimilation of knowledge at a more conscious and deep level. The positive dynamics of the qualitative indicators of the formation of professional competence of future teachers of vocational training was followed after classes using virtual laboratory

work. In the process of developing the virtual laboratory work we presented, psychological requirements were taken into account, the essence of which is a phased solution of problem situations programmed by the teacher, which strengthen the students' semantic and logical activity. A thorough mastery of the knowledge gained during the execution of the virtual laboratory complex provides an appropriate level of development of scientific developments and technological management of the educational process. The structure of virtual laboratory work presented by us makes it possible to provide such components of the learning process as enhancing knowledge to perform research and control knowledge.

Keywords: virtual laboratory, vocational training teachers, food technology, laboratory work, technological equipment.

доктор педагогічних наук, професор, Корець М. С.; аспірант, Іщенко С. М. Проектування віртуальної навчальної лабораторії для майбутніх педагогів професійного навчання з харчових технологій / Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Україна, Київ

У статті аналізується визначення поняття «віртуальна лабораторія», розглянуті особливості використання віртуальних лабораторій на різних етапах проведення лабораторної роботи, наведені приклади та вказуються переваги їх створення для системи підготовки педагогів професійного навчання з харчових технологій. Запропоновано проектування моделі функціонування віртуальної навчальної лабораторії з використанням алгоритмів роботи технологічного обладнання. Представлено шляхи реалізації сучасних підходів у підготовці майбутніх педагогів професійного навчання з харчових технологій. Розглядається алгоритм виконання віртуальної лабораторної роботи на прикладі дисципліни

«Устаткування закладів ресторанного господарства» у форматі симуляції. Виконання лабораторних робіт в віртуальних лабораторіях сприяє формуванню інтелектуального розвитку студентів, що дає змогу педагогічно-визажено застосовувати сучасне програмне забезпечення в навчальному процесі та засвоєнню знань на більш свідомому та глибокому рівні. Була простежена позитивна динаміка якісних показників сформованості професійної компетенції майбутніх педагогів професійного навчання після проведення занять за допомогою віртуальних лабораторних робіт. У процесі розробки представленої нами віртуальної лабораторної роботи враховані психологічні вимоги, суть яких полягає в поетапному вирішенню запрограмованих викладачем проблемних ситуацій, які посилюють смислову та логічну діяльність студентів. Ґрунтовне оволодіння знаннями, отриманими в процесі виконання віртуального лабораторного комплексу забезпечує відповідний рівень розвитку наукових розробок і технологічного керування навчальним процесом. Представлена нами структура віртуальної лабораторної роботи дає можливість забезпечити такі складові процесу навчання як активізація знань до виконання дослідження і контроль знань.

Ключові слова: віртуальна лабораторія, педагоги професійного навчання, харчові технології, лабораторна робота, технологічне обладнання.

доктор педагогических наук, профессор, Корец Н.С.; аспирант, Ищенко С. М., Проектирование виртуальной учебной лаборатории для будущих педагогов профессионального обучения по пищевым технологиям / Национальный педагогический университет имени М. П. Драгоманова, Украина, Киев.

В статье анализируется определение понятия «виртуальная лаборатория», рассмотрены особенности использования виртуальных лабораторий на различных этапах проведения лабораторной работы, приведены примеры и указываются преимущества их создания для системы подготовки педагогов профессионального обучения по пищевым технологиям. Предложено проектирование модели функционирования виртуальной учебной лаборатории с использованием алгоритмов работы технологического оборудования. Представлены пути реализации современных подходов в подготовке будущих педагогов профессионального обучения по пищевым технологиям. Рассматривается алгоритм выполнения виртуальной лабораторной работы на примере дисциплины «Оборудование заведений ресторанного хозяйства» в формате симуляции. Выполнения лабораторных работ в виртуальных лабораториях способствует формированию интеллектуального развития студентов, позволяет педагогически взвешенно применять современное программное обеспечение в учебном процессе и усвоению знаний на более сознательном и глубоком уровне. Была прослежена положительная динамика качественных показателей сформированной профессиональной компетенции будущих педагогов профессионального обучения после проведения занятий с помощью виртуальных лабораторных работ. В процессе разработки представленной нами виртуальной лабораторной работы учтены психологические требования, суть которых заключается в поэтапном решении запрограммированных преподавателем проблемных ситуаций, которые усиливают смысловую и логическую деятельность студентов. Основательное овладение знаниями, полученными в процессе

выполнения виртуального лабораторного комплекса, обеспечивает соответствующий уровень развития научных разработок и технологического управления учебным процессом. Представленная нами структура виртуальной лабораторной работы дает возможность обеспечить такие составляющие процесса обучения как активизация знаний для выполнения исследования и контроль знаний.

Ключевые слова: виртуальная лаборатория, педагоги профессионального обучения, пищевые технологии, лабораторная работа, технологическое оборудование.

Вступ. Розвиток харчової галузі характеризується автоматизацією виробництва, постійною модернізацією технологічних ліній та удосконаленням технологічного обладнання. До основних особливостей навчання студентів професійної освіти з харчових технологій відносять значну частину експериментальних досліджень роботи апаратів і процесів виробництва, побудова і аналіз математичних моделей технологічних процесів. Професійно-педагогічна підготовка майбутнього педагога професійного навчання покликана забезпечити реалізацію основних положень програми “Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року” шляхом критичного переосмислення досягнутого, а також його оновлення, для цього доцільно використовувати поєднання досвіду здобутого у науково-методичному арсеналі та реформування концептуальних, змістовно-структурних і організаційно-педагогічних основ.

Проблемам інформатизації професійної освіти присвячені численні дослідження таких науковців як А. І. Башмаков, Д. Б. Григорович, Р. С. Гуревич, М. М. Козяр, П. І. Образцов, А. Н. Романов,

В. С. Торопцов, А. Ю. Уваров, А. І. Уман, Л. С. Шевченко та інші. Проблеми формування та застосування у професійній підготовці фахівців інформаційно-освітніх середовищ досліджували А. А. Андрєєв, В. Ю. Биков, Ю. О. Жук, В. М. Кухаренко, В. В. Олійник, Е. С. Полат, Н. Г. Сиротенко, С. О. Сисоєва, В. І. Солдаткін, А. В. Хуторский та інші. Незважаючи на велику кількість різнопланових і масштабних досліджень, що стосуються інформатизації освіти та використання інформаційно-комунікаційних технологій навчання, зокрема інформаційних освітніх середовищ, у них не знайшли ґрунтовного вивчення питання розробки і застосування віртуальних лабораторних робіт у професійній підготовці фахівців.

Метою даної статті є аналітичний розгляд особливостей використання віртуальних лабораторій на різних етапах проведення лабораторної роботи на прикладі дисципліни «Устаткування закладів ресторанного господарства».

Виклад основного матеріалу.

Для виконання експериментальних досліджень у сучасній освіті сформувалися такі навчальні напрямки як: традиційні локальні лабораторії, віртуальні лабораторії та лабораторії з віддаленим доступом.

Віртуальна лабораторія – це засіб для ефективного навчання, який ґрунтується на візуалізації та вирішенні конкретних задач, майстерність здійснення яких можна опанувати у зручному, безпечному та цікавому для дітей середовищі. Це доповнення, що дозволить з мінімальними зусиллями оновити підхід до отримання знань. Хмарний доступ нівелює потребу наявності будь-якої інформаційної інфраструктури в навчальному закладі, а підключитись можна за допомогою мобільного пристрою. Студенти зможуть

«зануритися» у віртуальне середовище і практикувати операції, які максимально відповідатимуть реальним.[1]

Найскладніші моменти виникають при вивченні будови технологічного обладнання, оскільки перед студентами постають задачі чіткого розуміння:

- алгоритму технологічних процесів;
- принципів вибору обладнання за функціональним призначенням, технічними характеристиками, конструктивними та експлуатаційними особливостями, безпекою праці;
- оволодіння методиками розрахунків теоретичної продуктивності, обґрунтованої кількості машин та апаратів для технічного оснащення закладів ресторанного господарства.[4]

Традиційні локальні лабораторії оснащуються певним набором технічних засобів, які дозволяють проводити найпростіші виміри. Тому для більшої наочності начального процесу використовуються наступні засоби: відеофільми, комп'ютерні моделі процесів, експериментальні моделі апаратів, математичні моделі процесів, дослідження на технологічному об'єкті. Відзняті на виробництві відеофільми демонструють роботу устаткування, технологічних ліній. Для забезпечення високої якості навчання спеціалістів, важливою умовою є матеріальна база кафедри, що дозволяє максимально відобразити технологічні умови виробництва, змодельовати дослідні та експериментальні процеси на установках, та все це потребує значних грошових витрат. Для демонстрації ефектів, важких для сприйняття й теоретичного аналізу використовується моделювання фундаментальних завдань за допомогою комп'ютерних моделей, що потребує значних вкладень в закордонні ліцензійні програми. Також застосовують дослідження технологічних процесів на основі

наближених моделей, експериментальних установок, на основі збору експериментальних даних у виробничих умовах .[5]

Віртуальні лабораторії (Virtual Laboratories) виступають альтернативою традиційним лабораторним дослідженням. Вони допомагають здійснити реалізацію моделей технологічних процесів за допомогою спеціалізованого програмного забезпечення, що дозволяє студентам проводити дослідження із устаткуванням, яке відсутнє в реальних лабораторіях, простежити за різними видами операцій, а також полегшує виконання різних математичних обробок експериментальних даних. Організація електронного навчання здійснюється за допомогою мережевих програмних систем управління навчальним процесом, таких як MS FrontPage, MS Publisher, Black-Board, та інші, завдяки чому виконуються функції реєстрації,

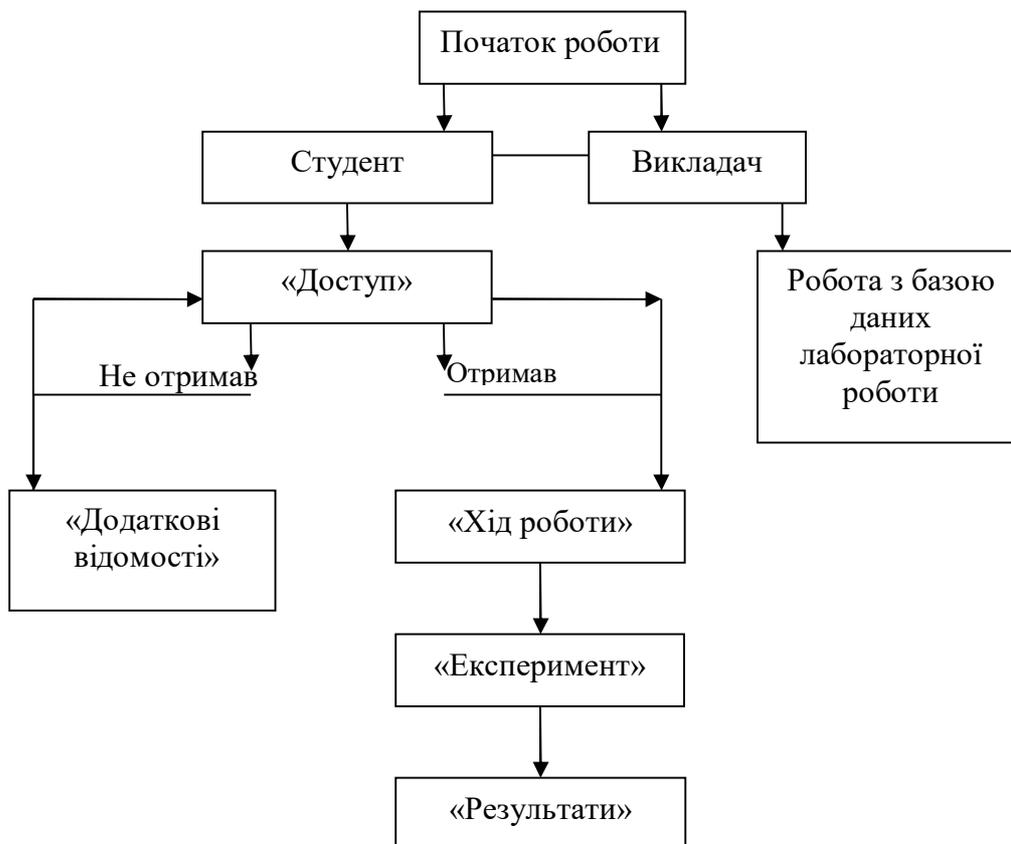


Рис. 1. Алгоритм виконання лабораторної роботи у віртуальній навчальній лабораторії

підтримку самостійної роботи, організацію індивідуальної та групової взаємодії студентів і викладачів, проміжне і підсумкове тестування та ряд інших операцій, що забезпечують високоякісне навчання та засвоєння матеріалу [3].

Під час проведення віртуальних лабораторних робіт дані комп'ютерні програми повинні:

- забезпечувати швидкий доступ до необхідних теоретичних відомостей;

- містити повну інструкцію по виконанню лабораторної роботи;

- мати швидку рейтингову систему допуску до роботи;

- бути здатною динамічно моделювати роботу системи;

- надавати можливість знімати набір найважливіших параметрів досліджуваної системи;

- мати швидку рейтингову систему звітування за результатами.

Для прикладу наведемо виконання лабораторної роботи у віртуальній навчальній лабораторії по темі «Визначення коефіцієнта теплопровідності холодильної шафи» з курсу «Устаткування ресторанного господарства», алгоритм проведення якої представлений на (рис.1.)

Метою даної лабораторної роботи є:

- опанування технологією розморожування харчових продуктів; вивчення будови та конструктивних особливостей обладнання для розморожування харчових продуктів;

- ознайомити студентів з правилами експлуатації приладів і охороною праці, визначення теоретичної продуктивності обладнання для розморожування харчових продуктів.

Виконання лабораторної роботи проводиться у декілька етапів:

- теоретична підготовка студента до виконання роботи;

- перевірка викладачем готовності студента до виконання роботи;

- виконання студентом експериментальної частини роботи;

- захист студентом звіту, складеного за результатами роботи.

Під час підготовки до роботи за рекомендованою літературою необхідно вивчити класифікацію, призначення та область використання холодильних шаф а також опрацювати конспект лекцій.

Перед початком виконання лабораторної роботи студенти мають: відповісти на тестові завдання та одержати допуск до роботи; ознайомитись з принципом дії, будовою холодильної шафи.

Наступним етапом вивчається будова холодильної шафи на прикладі віртуальної лабораторної установки і описується її схема, вимірюється температура зовнішнього повітря і потужність термоелектронагрівача холодильної шафи.

Далі проводяться розрахунки коефіцієнта теплопровідності холодильної шафи, оброблюються результати експерименту, заповнюється протокол спостережень, робляться висновки по роботі і оформлюється звіт з лабораторної роботи.

Для теоретичної підготовки та швидкісного допуску до роботи доцільно використовувати створену комп'ютерну програму "Welder". На першому етапі, перед початком роботи викладач вводить свій особистий пароль, потім студент вводить свої ідентифікаційні дані: ПІБ, номер групи, номер студентського квитка. На цьому етапі студент знайомиться з теоретичними відомостями, засвоює послідовність виконання практичної частини та готує протокол звіту, в якому зазначає тему роботи, мету, перелік об'єктів, що складають матеріальне забезпечення роботи, креслить таблиці для наступного занесення результатів [3].

У студента повинно бути початкове уявлення про ту роботу, до якої він приступає, тому для отримання допуску до виконання, необхідно отримати доступ, який виконується на сторінці «Допуск», де буде запропоновано виконати тестові завдання для закріплення

теоретичних знань. Для цього, у верхній рамці виводиться запитання, у п'яти нижніх рамках – варіанти можливих відповідей. Система кнопок дозволяє студентові вибрати одну з можливих відповідей, після чого натискається кнопка “Далі”. Така послідовність дій повторюється до тих пір, поки студент не відповість на всі тестові запитання. Натискання кнопки “Далі” після вибору останньої відповіді виводить у відповідному віконці результат і номери запитань, відповіді на які були помилковими.

Якщо студент не склав позитивно тест, тоді йому надається доступ до сторінки «Додаткові відомості», де розміщений теоретичний навчальний матеріал, після чого студент може знову перескласти тестове завдання і отримати допуск до виконання лабораторної роботи. Натискання кнопки “Повтор” дозволяє повторне проходження тесту, але послідовність варіантів відповідей на кожне з запитань при цьому буде змінено. Такий хід повторного тестування спонукає студента до свідомого засвоєння теорії і не дозволить схитрити, переписавши порядкові номери вірних відповідей. Потім студент отримує доступ до виконання лабораторної роботи. Йому надаються кілька спроб виконання роботи для досягнення найкращого результату.

Після чого відкривається доступ до сторінки «Хід роботи», де вказано час та порядок виконання роботи, а також надані завдання для виконання самостійної роботи. На проведення даної лабораторної роботи згідно навчального плану відводиться 2 академічні години. Метою лабораторної роботи є: визначення коефіцієнту теплопровідності холодильної шафи kF залежно від температури огороження.

На даному етапі лабораторної роботи студенти віртуально ознайомлюються з конструкцією холодильної шафи, а також з

особливостями розміщення термопар; вимірюють температуру зовнішнього повітря і потужність термоелектронагрівача холодильної шафи. Дані необхідно занести в таблицю.

У вікні «Експерименти» відображаються елементи управління, з якими відбувається взаємодія: прилади, перемикачі і т. д., водночас на екрані присутні вкладки, на яких знаходяться експериментальні дані. Дотримуючись порядку виконання роботи, студент виробляє певні операції.

Сторінка «Розрахунок» відкриває вікно експериментальної частини програми. Ряд полів вводу, розміщених у лівій частині форми, призначені для вибору способу розрахунку. Після введення даних натисканням на кнопку «Порахувати» у відповідних вікнах форми виводяться значення шуканих. Змінюючи значення вхідних параметрів та варіантів розрахунку, студент заповнює таблиці експериментальними даними, необхідними для побудови графічних залежностей, зазначених в інструкції виконання лабораторної роботи.

Коли всі експерименти завершені, слід перейти до другої частини роботи - обробки отриманих даних, на сторінку «Результати». Це може бути розрахунок необхідних значень за формулами, побудова графіків, діаграм, тощо. Більшу частину цих операцій програми виконують автоматично. Нарешті, в програмі доступний відеоролик, який містить міні-лекцію, а також наочне виконання лабораторної роботи на реальній установці. Результати фіксуються у відповідній таблиці. За потреби студент переходить на сторінку «Література». Всі дані про виконання роботи заносяться в базу даних: дата виконання роботи, кількість спроб, правильність виконання, отримані дані, відповіді на контрольні питання, кількість балів за виконання роботи. Ці дані захищені та доступні тільки викладачеві. [2].

Використання віртуальних лабораторій вирішує наступні завдання у системі підготовки педагогів професійної освіти: забезпечення самостійної підготовки студентів; підвищення мотивації до освоєння нового матеріалу; вивчення особливостей технологічних процесів у обладнанні; отримання навиків роботи на виробництві з використанням автоматизованого робочого місця інженера. Перевага представленої структури віртуальної лабораторії – це можливість ефективно використовувати самостійні віртуальні стенди для різних форм навчання і забезпечити такі складові процесу навчання як активізація знань до виконання дослідження і контроль знань після [3].

Висновки. Таким чином можна зробити висновок, що віртуальні лабораторні роботи є сучасним і ефективним вирішенням ряду актуальних на сьогоднішній день проблем. Підтримка лабораторним комплексом автоматизації процесу виконання роботи наближає дистанційну освіту до реальної, формалізує процес оцінки рівня знань, підвищує об'єктивність оцінки, знижує навантаження на викладача при роботі з великими потоками студентів.

Доведено, що основними перевагами віртуальних лабораторних робіт є відсутність необхідності придбання дорогого устаткування, що зменшує енергоефективність лабораторних стендів. Через недостатнє фінансування в традиційних лабораторіях встановлено старе обладнання, яке може спотворювати результати експериментів і служити потенційним джерелом небезпеки для студентів. Крім того, на придбання устаткування потрібні також витратні матеріали вартість яких досить висока. Так, комп'ютерне обладнання та програмне забезпечення також коштує недешево, проте універсальність комп'ютерної техніки і її широке розповсюдження компенсують цей недолік.

Література:

1. Азаров Н. Я., Ярошенко Ф. А., Бушуев С. Д. (2011). *Иновационные механизмы управления программами развития*. «Саммит-Книга», 520.
2. Бобрівник К. Є., Гладка М. В., Кіктев М. О. (2014) Проектування віртуальної навчальної лабораторії для студентів технічно-технологічних спеціальностей. *Енергетика і автоматика*, 3, 18-23.
3. Биков В. Ю. (2013) Хмарна комп'ютерно-технологічна платформа відкритої освіти та відповідний розвиток організаційно-технологічної будови іт-підрозділів навчальних закладів. *Теорія і практика управління соціальними системами*, 1, 83-97.
4. Корець М. С, Опилат В. Я., Трегуб І. Г. (2005) *Використання нових інформаційних технологій при викладанні технічних навчальних дисциплін*. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 109.
5. Трухин А. В. (2003) Виды виртуальных компьютерных лабораторий. *Открытое и дистанционное образование*, 3 – 4, 58 – 67.
6. Юрченко А. О., Хворостіна Ю. В. Віртуальна лабораторія як складова сучасного експерименту. *Науковий вісник ужгородського університету, серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*, 2(39), 281-283.

References:

1. Azarov N. Y., Yaroshenko F. A., Bushuev S. D. (2011). *Innovative mechanisms for managing development programs*. [Innovative mechanisms for managing development programs]. Summit Book, 520. [Sammyt-Knyha]
2. Bobrovnik K. E., Gladka M. V, Kiktev M. A (2014) Designing of virtual educational laboratory for students of technical and technological specialties. [Designing of virtual educational laboratory for students of

technical and technological specialties] *Energy and Automation*, 3, 18-23.

[Energy and Automation]

3. Korets M. S., Opilat V. Y., Tregub I. G. (2005) *Use of new information technologies in teaching technical subjects*. [Use of new information technologies in teaching technical subjects] Kyiv: NPU named after M.P. Drahomanov, 109 [NPU named after M. P. Drahomanov]

4. Trukhin A. V. (2003) Types of virtual computer labs. [Types of virtual computer labs] *Open and Distance Education*, 3 - 4, 58 - 67. [Open and Distance Education]

5. Yurchenko A. O., Khvorostina Y. V. Virtual laboratory as a component of modern experiment. [Virtual laboratory as a component of modern experiment] *Uzhgorod University Scientific Bulletin, series: «Pedagogy. Social Work»*, 2 (39), 281-283. [Uzhgorod University Scientific Bulletin, series: «Pedagogy. Social Work»]

Citation: N. S. Korets, S. M. Ischenko. (2019). DESIGNING A VIRTUAL TRAINING LAB FOR FUTURE EDUCATORS OF VOCATIONAL TRAINING IN FOOD TECHNOLOGY. *Innovative Solutions in Modern Science*. 7(34). doi: 10.26886/2414-634X.7(34)2019.1

Copyright: © N. S. Korets, S. M. Ischenko. 2019. This is an openaccess article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY). The use, distribution or reproduction in other forums is permitted, provided the original author(s) or licensor are credited and that the original publication in this journal is cited, in accordance with accepted academic practice. No use, distribution or reproduction is permitted which does not comply with these terms.

DOI 10.26886/2414-634X.7(34)2019.2

UDC: 378.146

**ASSESSMENT OF STUDENTS DURING THE PERFORMANCE OF
LABORATORY WORK IN PHYSICS**

V. Masich, Doctor of Education

Kharkiv National Pedagogical University, Ukraine, Kharkiv,

Y. Lymareva, PhD of Education

T. Turka, PhD of Physical and Mathematical Sciences

G. Berestovaya, student

Donbass State Pedagogical University, Ukraine, Slavyansk

In the article on the basis of the analysis of the worked out sources it is determined the necessity and expediency of carrying out cross-cutting assessment of students of physical-mathematical and technical profiles of training during the performance of laboratory works. It is conducted with the aim of timely establishment of the level of professional competence formation during training. This is an indicator of the individual's ability to succeed and confidently continue his professional development.

Assessment at various stages of preparation and conduct of experimental activities of students gives the opportunity to establish the level of its correspondence to professional activity by different indicators characteristic of specialists of these profiles. In this way, students are able to gradually form and systematically support students with stable motivational potential to study, to realize their practical importance of the material and to ensure confidence in their own knowledge and skills in their practical use in further professional activity.

Key words: understanding, awareness, training, teacher, questions, experiment, activity, practical importance, professional training.

доктор педагогічних наук, Масич В. В., кандидат педагогічних наук, Лимарєва Ю. М., кандидат фізико-математичних наук, Турка Т. В., студентка Берестовая Г. В. Наскрізне оцінювання студентів під час виконання лабораторних робіт з фізики / Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, Україна, Харків, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», Україна, Слов'янськ

У статті на основі аналізу опрацьованих джерел встановлено необхідність і доцільність проведення наскрізного оцінювання студентів фізико-математичного та технічного профілів навчання продовж виконання лабораторних робіт з метою якісного встановлення рівня сформованості професійної компетентності під час навчання, як показника здатності особистості до успішного та впевненого подальшого фахового саморозвитку.

Оцінювання на різних етапах підготовки та проведення експериментальної діяльності студентів дає можливість встановлення рівня його відповідності професійній діяльності за різними показниками характерними для фахівців зазначених профілів. У такий спосіб є можливість поступового формування та систематичної підтримки у студентів стійкого мотиваційного потенціалу до навчання, усвідомлення ними практичної значущості матеріалу та забезпечення впевненості у власних знаннях та навичках їх практичного застосування у подальшій професійній діяльності.

Ключові слова: розуміння, усвідомлення, навчання, викладач, запитання, експеримент, активність, практична значущість, фахова підготовка.

Вступ. Формування професійної компетентності студентів сучасних закладів вищої освіти відбувається шляхом першочергового оволодіння системою навчальних дисциплін так чи інакше пов'язаних із формуванням майбутнього фахівця як повноцінно розвиненої особистості, здатної успішно функціонувати у суспільстві та розвиватися невідривно від нього.

Згідно навчальних планів комплекс начальних дисциплін, що пропонується студентам поділений на такі основні цикли:

- навчальні дисципліни загальної підготовки;
- навчальні дисципліни фахового (професійно-практичного)

змісту.

Незважаючи на те, що усі зазначені навчальним планом дисципліни націлені на формування та професійне становлення майбутнього фахівця, всі вони вивчаються, разом з тим, дуже уособлено, що створює «дифузне» сприйняття цінності навчальної дисципліни та її місця в системі фахової підготовки. Саме у цьому полягає проблема цілісності становлення спеціаліста й вимагає максимально швидкого усвідомлення та врахування у навчальному процесі студентів закладів вищої освіти.

Формулювання мети та завдань. На основі аналізу навчальних планів та програм дисциплін фізико-математичного та технічного профілів визначити можливі та доцільні способи організації фахового оцінювання студентів під час виконання поточних лабораторних робіт. На основі аналізу загальних методик проведення експериментальної діяльності студентів показати необхідність введення у навчальний процес наскрізного поточного оцінювання та висвітлити можливі шляхи його організації у сучасних навчальних закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу статті.

Зазначена проблема дає підстави стверджувати, що цілісне бачення майбутнього фахівця має відбуватися саме крізь призму формування його професійних компетентностей. Це означає, що результат усіх видів практичних робіт має бути оцінений не лише за кінцевим продуктом діяльності, а впродовж всього терміну виконання роботи і мати накопичувальний характер.

В аспекті розгляду проблеми важливо передбачити усі можливості оцінювання діяльності студентів впродовж максимально доцільної кількості визначених етапів виконання роботи та проведення супровідної діяльності. Незалежно від навчальної дисципліни оцінювання тренувальної практичної діяльності має передбачати встановлення рівня:

- знань теоретичного матеріалу;
- знань методу виконання роботи покладеного в основу;
- розуміння технології проведення експерименту та технічних особливостей його реалізації;
- розуміння математичного апарату, що лежить в основі проведення процесу обробки отриманих даних;
- усвідомлення фізичної моделі та можливостей її використання;
- здатності до аналізу кінцевого результату роботи, його перевірки на достовірність та визначення допустимих меж застосування;
- визначення та оцінки альтернативних можливостей виконання роботи та отримання результату;
- встановлення правильної характеристики методів проведення роботи.

Тому, зазначене вище має бути враховане при оцінці студентів на різних етапах підготовки та виконання практичних робіт, а саме під час:

- *попередньої підготовки студентів до виконання роботи:*

- усвідомлення теми та мети;
- розуміння методу виконання;
- знання теоретичних основ теми роботи;
- знання техніки виконання роботи;
- розуміння доцільності обраного обладнання;
- усвідомлення фізичної та математичної моделі;
- знання можливих меж отримання результату.
- *безпосереднього виконання роботи:*
 - розуміння необхідності використання обраного обладнання;
 - принципові для даної роботи технічні особливості й характеристики обладнання та принцип дії;
 - відповідність обладнання одне одному;
 - розуміння послідовності виконання роботи та своєчасність фіксації отриманих даних;
 - організованість під час виконання роботи, впевненість у діях, їх логічність, аргументованість, усвідомленість;
 - здатність до продуктивної взаємодії з усіма учасниками процесу і т. ін.
- *захисту роботи:*
 - знання альтернативних способів виконання експерименту;
 - технічна, технологічна та методична оцінка методу;
 - розуміння меж застосування методу;
 - практична оцінка достовірності результату та практична його перевірка;
 - оцінка похибки вимірювання;
 - способи усунення недоліків методу або технологічних;
 - розуміння практичності результату та можливостей його використання у інших роботах.

За традиційної форми організації лабораторно-практичних занять оцінювання здійснюється переважно за результатами захисту роботи, але воно не може не враховувати рівня якості роботи на перших двох етапах.

Перевірка на першому етапі дає можливість визначити рівень підготовки студента та його здатність до репродуктивного відтворення теоретичних відомостей.

Другий, значно триваліший, етап дозволяє визначити здатність до репродукції практичних дій та самостійного (за необхідністю) винайдення та реалізації елементів продуктивної практичної діяльності.

Третій – дозволяє визначити рівень фахового усвідомлення матеріалу та його професійної значущості, а також зв'язок з іншими навчальними елементами в системі становлення фахівця.

Перевірка на першому та останньому етапах може бути організована за допомогою комп'ютерного тестування на робочому місці або дистанційно, але у чітко визначений та обмежений час. Другий етап вимагає присутності викладача або його асистента аби охопити увагою та правильно оцінити кожного зі студентів.

Загальна оцінка за виконання лабораторної роботи є накопичувальною в межах однієї роботи та складається із суми балів отриманих на кожному оцінювальному етапі. При цьому орієнтовний розподілу оціночних балів може бути приблизно таким: «20% – 40 % – 40%», що аргументується наступним чином:

- на першому етапі: «репродукція теорії» не може бути високо оцінена, бо відбувається первинна перевірка рівня загальних знань, що стосуються роботи, а також загальна обізнаність студента у своїх подальших діях та базовому теоретичному підґрунті на яке вони спираються. Рівень засвоєння матеріалу охопленого перевіркою на

цьому етапі не є остаточно встановленим для кінцевого результату оцінювання. Тому отримані оціночні бали можуть бути збільшені згідно накопичувальної системи після проведення експериментальної частини роботи під час її захисту, що свідчитиме про наявність кращого усвідомлення студентом навчального матеріалу та його практичної фахової цінності;

- другий етап визначає безпосередньо рівень сформованості практичних умінь та загальну практичну обізнаність студентів. Оцінювання на даному етапі являє собою в переважній більшості суб'єктивне враження викладача від спостереження за діями студента. Однак, «недолік» суб'єктивізму частково може бути подоланий завдяки використанню, наприклад, запропонованого короткочасного тестового контролю з технології та техніки виконання роботи. При цьому доцільно акцентувати увагу на обмеженості у часі: якщо студент чітко та свідомо розуміє що саме підлягає оцінюванню на даному етапі, то контроль не вимагатиме від нього значних витрат часу та психологічного дискомфорту.

- третій (заключний, підсумковий) етап дає можливість визначити рівень усвідомлення практичної значущості матеріалу, меж застосування методу роботи й отриманих результатів, глибину теоретичної та практичної обізнаності у темі. Перевірочні завдання та запитання на цьому етапі мають включати необхідність роботи студента з додатковими джерелами інформації та передбачати інтеграцію знань суміжних профільних навчальних дисциплін, а не лише «бути прив'язаними» до інформації поданої в методичних рекомендаціях та інструкції до даної лабораторної роботи. Окрім того, не виключена можливість використання на цьому етапі завдань творчого характеру (теоретичних або практичних).

Висновки. Беручи до уваги сказане вище, подолання зазначеної проблеми з формування фахових компетентностей майбутніх спеціалістів бачимо перш за все у встановленні щільного зв'язку між спеціальними дисциплінами та організації якісного поточного моніторингу рівня сприйняття теоретичного матеріалу студентами та практичного його використання у навчальній експериментальній діяльності.

Чітке розуміння майбутнім фахівцем меж застосування запропонованого матеріалу значною мірою підвищує рівень її свідомого ставлення до процесу навчання, опанування конкретною професійною діяльністю, подальшої самомотивації навчальної діяльності та самостійного опанування суміжними сферами діяльності.

На основі проведеного дослідження, перспективи подальших розвідок полягають у підготовці конкретних дидактичних розробок та методичних вказівок щодо впровадження у навчальний процес матеріалів лабораторних робіт з урахуванням можливостей проведення наскрізного оцінювання рівня сформованості професійних компетентностей під час виконання лабораторних робіт студентів закладів вищої освіти фізико-математичного та технічного профілів.

Література:

1. Герасименко, Л. В. (2017). Способи взаємодії у процесі підготовки магістрів (історія і сучасність) [Methods of interaction in master degree students training (history and the present)], *Innovative Solutions in Modern Science*, № 2 (11), ТК Meganom LLC, 59 – 70.
2. Гура, Т. В. (2008). Педагогічна взаємодія як фактор удосконалення сучасної системи професійної освіти. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки*, 50, 104 – 110.

3. Мартинюк, О. (2013). Інновації у навчанні студентів-фізиків основам досліджень та експерименту. *Наукові записки*, 4, 176 – 181.
4. Меньяйлов, С. М. (2013) Навчальний експеримент як засіб поєднання наочності та абстрактного мислення у процесі навчання фізики. *Засоби і технології сучасного навчального середовища: матеріали конференції (17 – 18 травня 2013 р., м. Кіровоград)*, 122 – 124.
5. Нізовцев, А. (2008). Організаційно-педагогічні основи дослідницького методу навчання у вищій школі. *Гуманізація навчально-виховного процесу*, 40, 48 – 53.
6. Подопригора, Н. (2013). Про навчання експериментальних та теоретичних методів фізики у педагогічному університеті. *Наукові записки*, 4, 204 – 210.
7. Руднєва, В. М. (2013) Навчальний експеримент у курсі медичної та біологічної фізики. *Засоби і технології сучасного навчального середовища: матеріали конференції (17 – 18 травня 2013 р., м. Кіровоград)*, 144 – 146.
8. Семакова, Т. О. (2013) Формування самоосвітніх умінь студентів за допомогою фізичного експерименту. *Засоби і технології сучасного навчального середовища: матеріали конференції (17 – 18 травня 2013 р., м. Кіровоград)*, 146 – 147.

References:

1. Herasymenko, L. V. (2017). Sposoby vzaiemodii u protsesi pidhotovky mahistriv (istoriia i suchasnist) [Methods of interaction in master degree students training (history and the present)], *Innovative Solutions in Modern Science*, № 2 (11), TK Meganom LLC, 59 – 70. [in Ukrainian].
2. Hura, T. V. (2008). Pedagogichna vzaiemodiia yak faktor udoskonalennia suchasnoi systemy profesiinoi osvity [Pedagogical interaction as a factor of improvement of the modern system of vocational

- education]. *Pedahohika i psykholohiia formuvannia tvorchoi osobystosti: problemy i poshuky* [Pedagogy and psychology of creative personality formation: problems and searches], no. 50, 104 – 110. [in Ukrainian].
3. Martyniuk, O. (2013). Innovatsii u navchanni studentiv-fyzikiv osnovam doslidzhen ta eksperymentu [Innovation in teaching physics students the basics of research and experiment]. *Naukovi zapysky* [Proceedings], no. 4, 176 – 181. [in Ukrainian].
4. Mieniallov, S. M. (2013) Navchalnyi eksperyment yak zasib poiednannia naochnosti ta abstraktnoho myslennia u protsesi navchannia fizyky [Learning experiment as a means of combining clarity and abstract thinking in the process of teaching physics]. *Zasoby i tekhnolohii suchasnoho navchalnoho seredovyscha: materialy konferentsii, 17 – 18 travnia 2013 r., m. Kirovohrad*. [Tools and Technologies of the Modern Learning Environment: Conference Materials (May 17 – 18, 2013, Kirovograd)], 122 – 124. [in Ukrainian].
5. Nizovtsev, A. (2008). Orhanizatsiino-pedahohichni osnovy doslidnytskoho metodu navchannia u vyshchii shkoli [Organizational and pedagogical foundations of the research method of teaching in higher education]. *Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu* [Humanization of the educational process], no. 40, 48 – 53. [in Ukrainian].
6. Podopryhora, N. (2013). Pro navchannia eksperymentalnykh ta teoretychnykh metodiv fizyky u pedahohichnomu universyteti [About teaching experimental and theoretical methods of physics at a pedagogical university]. *Naukovi zapysky* [Proceedings], no. 4, 204 – 210. [in Ukrainian].
7. Rudnieva, V. M. (2013) Navchalnyi eksperyment u kursi medychnoi ta biolohichnoi fizyky [Educational experiment in the course of medical and biological physics]. *Zasoby i tekhnolohii suchasnoho navchalnoho seredovyscha: materialy konferentsii, 17 – 18 travnia 2013 r., m.*

Kirovohrad. [Tools and Technologies of the Modern Learning Environment: Conference Materials (May 17 – 18, 2013, Kirovograd)], 144 – 146. [in Ukrainian].

8. Semakova, T. O. (2013) Formuvannia samoosvitnikh umin studentiv za dopomohoiu fizychnoho eksperymentu [Formation of students' self-educational skills through physical experiment] *Zasoby i tekhnolohii suchasnoho navchalnoho seredovyscha: materialy konferentsii (17 – 18 travnia 2013 r., m. Kirovohrad)*. [Tools and Technologies of the Modern Learning Environment: Conference Materials (May 17 – 18, 2013, Kirovograd)], 146 – 147. [in Ukrainian].

Citation: V. Masich, Y. Lymareva, T. Turka, G. Berestovaya. (2019). ASSESSMENT OF STUDENTS DURING THE PERFORMANCE OF LABORATORY WORK IN PHYSICS. *Innovative Solutions in Modern Science*. 7(34). doi: 10.26886/2414-634X.7(34)2019.2

Copyright: © V. Masich, Y. Lymareva, T. Turka, G. Berestovaya. 2019. This is an openaccess article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY). The use, distribution or reproduction in other forums is permitted, provided the original author(s) or licensor are credited and that the original publication in this journal is cited, in accordance with accepted academic practice. No use, distribution or reproduction is permitted which does not comply with these terms.

DOI 10.26886/2414-634X.7(34)2019.3

UDC: 378:37

**DEVELOPMENT OF WORLDVIEW AND POSITIONAL FUTURE
SOCIAL TEACHERS' READINESS TO WORK IN THE EDUCATIONAL
ESTABLISHMENT OF EARLY REHABILITATION**

Olha Stashuk

Khortytsia National Academy, Zaporizhzhia, Ukraine

<http://orcid.org/0000-0001-7817-8739>

The article presents the results of a theoretical and empirical survey on the development of future social teachers' readiness to work in the educational establishments of early rehabilitation. The researchers emphasize attention on the worldview and positional component of the future teachers' readiness, its content, components and diagnostic tools. The author presents own opinion on three consecutive stages of the development of future teachers' professional worldview development over the entire period of higher education. Based on the results of the empirical evidence, the author proves the effectiveness of the proposed system, which is the convincing reason to use the results in the practice of teachers of the course "Social Pedagogy".

Key-words: methodological system, professional commitment, research and methodological framework, early rehabilitation establishment, future social care teacher.

О. О. Сташук, Розвиток світоглядно-позиційної готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи в закладах ранньої реабілітації / Хортицька національна академія, Україна, м. Запоріжжя

В статті представлені теоретико-емпіричні результати дослідження проблеми розвитку у майбутніх соціальних педагогів

готовності до роботи в закладах ранньої реабілітації. Акцентовано увагу на світоглядно-позиційній складовій готовності, її змісті, компонентному складі та засобах діагностики. Розкрито авторське бачення трьох послідовних етапів становлення професійного світогляду майбутнього фахівця протягом навчання у закладі вищої освіти. На підставі аналізу емпіричного матеріалу доведено ефективність запропонованої автором системи, що є вагомим аргументом для використання здобутих результатів в практичній роботі викладачів спеціалізації «соціальна педагогіка».

Ключові слова: професійна підготовка, складові готовності, рання реабілітація, світогляд майбутнього фахівця, науково-методичне забезпечення.

Постановка проблеми. Підготовка в вищому закладі освіти є безперервним процесом не тільки професійного, а і особистісного розвитку майбутнього фахівця. Це спрямовує фокус уваги дослідників на особистість (personality, англ.) студента, її цінності, світогляд, спрямування, адже індивідуалізована світоглядна позиція фахівця є «стрижнем», навколо якого об'єднуються в ціле основні професійно значущі властивості особистості.

Професійна світоглядно-позиційна готовність соціального педагога це – компонентне явище, яке водночас є метою та індивідуальним результатом процесу підготовки у закладі вищої освіти та може розглядатись як стан мобілізованості щодо здійснення конкретних професійних завдань [1, с. 236-240]. Його компоненти відображають специфіку роботи фахівця в закладах ранньої реабілітації, а саме: діяльність в рамках міждисциплінарної сімейно-центрованої системи допомоги дітям раннього та дошкільного віку з особливими потребами; спрямованість роботи на попередження (запобігання), зменшення або подолання психосоціальних розладів,

навчання основним соціальним навичкам та створення передумов соціальної інтеграції дитини раннього та дошкільного віку у суспільство. Показниками розвитку у майбутнього фахівця професійної світоглядно-позиційної готовності є, по-перше, його спрямованість на роботу в закладах ранньої соціальної реабілітації, по-друге, чіткість усвідомлення себе фахівцем ранньої соціально-реабілітаційної діяльності та, по-третє, прийняття цінностей раннього втручання.

Наукові дискусії щодо показників розвиненості професійної світоглядно-позиційної готовності майбутнього соціального педагога ще тривають. Так, З. Фалинська вказує, що до значущих показників відноситься позитивне ставлення до практичної діяльності та усвідомлення професійної відповідальності [2, с. 9]. Н. Сайко слушно звертає увагу на те, що важливою складовою професійної готовності виступає орієнтація на позитив у житті, яка відображається у позитивному настрої, у правильному реагуванні на власні помилки і проблеми – сприйняття будь-якої ситуації такою, що збагачує досвід; готовність до дії, що передбачає стан активізації усіх психофізіологічних систем; повторюваність поглядів особистості в адекватних обставинах, що говорить про стійкість світоглядної позиції; задоволеність власним життям [3]. І. Демченко визначає покликання особистості до обраного фаху ключовою умовою для отримання задоволення від праці незалежно від ускладнень, зумовлених труднощами психосоціального розвитку дітей раннього та дошкільного віку з особливими потребами [4]. О. Пономаренко виділяє спрямованість на соціально значущі цілі, як складову професійності соціального педагога, усвідомлення ролі професії в суспільстві, соціальна відповідальність, прагнення самостійно та творчо вирішувати професійні задачі [5].

В залежності від усвідомлення особистістю власної професійної позиції, у неї формуються певні уявлення про себе як про майбутнього професіонала. Цей аспект також репрезентований у низці наукових робіт. Зокрема, Р. Бондаренко актуалізує проблему професійної ідентифікації та первинного самовизначення фахівця, який працюватиме з дітьми з особливими потребами [6, с. 7]. І. Демченко наголошує, що ототожнення власної індивідуальності з еталоном фахівця виступає суттєвим мотиваційним фактором в умовах роботи з дітьми з особливими потребами. У цьому контексті авторка виділяє фактор здатності педагога до підпорядкування своїх інтересів та пожертви ними заради досягнення цілей розвиткового процесу, ідентифікації себе із «служителем», який безкорисливо й добровільно допомагає дітям [4, с. 90-94]. Саме орієнтація образу свого «професійного Я» розвиває у фахівця готовність творчо долати труднощі, які виникають при взаємодії з особами з особливими потребами (Н. Волинець) [7, с. 40].

Побудова еталонного образу майбутнім професіоналом на певному етапі його становлення вимагає усвідомлення визначеного набору цінностей. Т. Алексєєнко звертає увагу на те, що «не кожна людина професійно придатна для роботи у соціальній сфері. Визначальною у цьому є її система цінностей, в основі якої знаходиться базисне переконання щодо абсолютної цінності і унікальності кожного члена суспільства » [8, с. 12]. Л. Іщенко наголошує, що лише за умов зміни системи цінностей та відповідної мотивації можна реалізуватися як суб'єкт діяльності і професіонал [9, с. 82-89]. Проблему особистісного становлення суб'єктів професійної діяльності у соціономічних професіях також вивчала О. Чуйко. Вона обґрунтувала, що становлення суб'єктності майбутнього професіонала відбувається завдяки внутрішній мотивації до дії та

реалізації свого внутрішнього потенціалу. У внутрішньо особистісній, аксіологічній площині цей процес здійснюється шляхом «усвідомлення значимості власної ролі у досягненні успіху» [10].

На підставі аналізу досліджень сучасних вчених можемо дійти висновку про те, що питання світоглядно-позиційної складової професійної готовності майбутнього фахівця є вивченим: дослідники висловлюють обґрунтовані наукові бачення щодо змісту, компонентів та показників розвитку досліджуваної складової. Вони підкреслюють значення спрямованості майбутніх соціальних педагогів на роботу в закладах ранньої соціальної реабілітації, чіткості усвідомлення себе суб'єктом соціально-реабілітаційної діяльності, стійкості мотивації до роботи, рішучості у подоланні професійних труднощів та відповідальності за результати власної роботи та прийняття цінностей раннього втручання. Проте звернемо увагу на брак досліджень організаційно-методичного характеру, які б розглядали емпіричні результати моделювання систем розвитку світоглядно-позиційної складової готовності майбутніх соціальних педагогів.

Мета статті: представити результати наукового пошуку ефективної системи розвитку світоглядно-позиційної складової майбутнього соціального педагога в навчальному процесі вищого закладу освіти.

Методи: аналіз наукових розвідок сучасних вчених у галузі соціально-педагогічних досліджень; моделювання методичної системи розвитку світоглядно-позиційної готовності в умовах закладу вищої освіти; діагностичні методи для визначення стану розвиненості окремих складових світоглядно-позиційної готовності, а саме: методика визначення рівня професійної спрямованості студентів (модифікована методика Т. Дубовицької), анкета для самооцінки ототожнення майбутнього соціального педагога з фахівцем з ранньої

реабілітації (модифікована методика В. Білан), адаптована методика визначення усвідомлення майбутніми соціальними педагогами аксіологічних пріоритетів роботи в умовах ранньої соціальної реабілітації (І. Демченко), адаптована методика самооцінки стійкості мотивації майбутнього соціального педагога центру ранньої соціальної реабілітації (І. Демченко).

Виклад основного матеріалу статті. В процесі моделювання методичної системи підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи в центрах ранньої соціальної реабілітації ми виходили з розуміння унікальності кожної навчальної дисципліни, проте, у ракурсі підготовки майбутніх соціальних педагогів до соціально-реабілітаційної діяльності припустили, що вони мають об'єднуватися особистісно-орієнтованою методологією, мати професійну спрямованість та спільність аксіологічних детермінант. Щодо способів реалізації освітнього процесу, то перевага має надаватись активним формам та методам, які забезпечуватимуть досягнення майбутніми фахівцями особистісно значущих результатів.

Для досягнення систематичності та комплексності процес впровадження методичної системи було розглянуто нами з позиції єдності трьох етапів, кожен з яких відображає певні навчально-методичні аспекти освітнього процесу, спрямованого на забезпечення розвитку світоглядно-позиційної готовності майбутніх фахівців [11, С. 178-185].

Перший етап – пропедевтичний (I-II курс, 1–4 семестри) спрямований на ознайомлення студентів зі специфікою соціально-педагогічної діяльності. Основна увага на цьому етапі приділяється активізації мотиваційної сфери студентів, професійній орієнтації на соціально-педагогічну діяльність, розвитку активної соціально-педагогічної позиції. Ключовим механізмом, який «запускає» бажані

зміни є суб'єктивізація навчання як індивідуалізованої активності студента, зміщення акцентів із навчання до учіння, як самостійної діяльності. Це зумовлює специфічний вибір навчального контенту, а також форм, методів, прийомів організації освітнього процесу, що стимулює студентів розмірковувати, осмислювати, самостійно здобувати фахові знання. Професійному орієнтуванню сприяє залучення студентів перших курсів до ознайомлювальної практики, яка розширює уявлення майбутнього фахівця про спектр можливостей в межах обраної спеціальності. Залучення студентів до реалізації соціальних проєктів, громадських ініціатив, волонтерських заходів дає їм можливість емоційно відчувати та особистісно пережити окремі професійно значущі події та сформувати на цій підставі усвідомлену позицію, яка у подальшому виступить основою для розвитку специфічних видів професійної готовності, зокрема, готовності працювати в закладах, які надають послуги ранньої реабілітації. В процесі аудиторної роботи доцільно використовувати прийоми, які сприяють підвищенню професійної мотивації: розгляд факту, явища, процесу з позицій невідомості у досвіді студента, його залучення до бесіди, створення проблемних ситуацій, звернення до життєвого досвіду студента, презентації навчального матеріалу у вигляді слайд-шоу тощо.

Другий етап – орієнтаційний (III курс, 5-6 семестри) – спрямований на усвідомлення студентами спектру можливостей для реалізації соціально-педагогічної діяльності та засвоєння базових знань соціально педагогічної роботи в різних соціальних інституціях з різними групами клієнтів. У процесі навчальної діяльності, використовуючи різноманітні засоби стимулюємо розвиток студента від розпізнавання та репродукції почутого до осмисленого розуміння, яке виражається у вільному володінні поняттями, фактами, їхнє

застосування не лише у типових, а й у змінених ситуаціях. Це поступово розвиває професійну впевненість майбутніх фахівців, їхню рішучість у подоланні труднощів. Особливого значення на цьому етапі набуває набуття студентами навичок успішної продуктивної групової роботи. Поступово має відбуватися «перехід» від усвідомлення себе як успішного студента до усвідомлення себе фахівцем, особистістю, яка уміє ефективно діяти у співпраці (міждисциплінарна команда – батьки – дитина – соціальний педагог). Такий перехід є важливим кроком у становленні «Я – образу» майбутнього фахівця, механізмом формування якого є власна практична дія під час проходження соціально-педагогічної практики, роботи у науковій групі, соціальному проекті, акції, спільній громадській справі тощо.

Основний етап (IV курс, 7-8 семестри) спрямований на підвищення мотивації студентів працювати в закладах ранньої реабілітації, усвідомлення цінностей раннього втручання, формування уявлень про себе як фахівця ранньої соціальної реабілітації. Ключовим ресурсом в цей період виступають творчі якості особистості, які стимулюють появу професійної впевненості у виконаних діях, прагнення до професійного саморозвитку протягом життя. Механізмом опанування майбутньою професійною спеціалізацією є визнання студентами цінності творчості як важливої особистісної та професійно-значущої якості. Це зумовлює особливості організації освітнього процесу. На цьому етапі це – перетворення навчальної діяльності студентів на творчий процес, спрямований на розвиток дивергентного мислення студентів, з опорою на розвиток їхніх творчих навичок.

Організаційно-методичним засобом розвитку світоглядно-позиційної готовності майбутнього соціального педагога виступає виробнича практика на базі центрів ранньої соціальної реабілітації.

Професійне практикування розвиває здатність майбутніх соціальних педагогів технологізувати соціально-педагогічну роботу, формує професійний світогляд. Специфічним, вузько орієнтованим на розвиток у студентів готовності до роботи в закладах ранньої реабілітації є факультативний курс «Соціально-педагогічна діяльність в центрах ранньої соціальної реабілітації». Програмовий зміст курсу побудований за логікою індукції загальних уявлень про цілісну систему ранньої реабілітації у конкретні елементи змісту та технології діяльності соціального педагога. Він нерозривно пов'язаний із курсами «Технології соціально-педагогічної діяльності», «Корекційна педагогіка», «Методики соціально-виховної роботи», «Соціальний супровід сім'ї» та запропонований для вивчення протягом сьомого семестру навчання.

Представлена методична система розвитку світоглядно-позиційної готовності майбутнього соціального педагога до роботи в закладах ранньої реабілітації була експериментально перевірена. Для організації експерименту було обрано емпіричну базу дослідження з урахуванням репрезентативності незалежної вибірки. Нами було визначено контрольну та експериментальну групи (37 і 111 осіб відповідно).

Дослідження стану розвиненості світоглядно-позиційного компоненту готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи в закладах ранньої реабілітації здійснювалося за двома критеріями: фахово-ідентифікаційним та мотиваційно-аксіологічним.

Фахово-ідентифікаційний критерій розвитку готовності майбутніх соціальних педагогів визначався за двома показниками: спрямованість на соціально-педагогічну роботу в закладах ранньої соціальної реабілітації та професійна ідентифікація себе із фахівцем з ранньої соціальної реабілітації. Зазначені показники досліджувались

за допомогою таких засобів: методики визначення рівня професійної спрямованості студентів (модифікована методика Т. Дубовицької) [12, с. 82-86] та анкети для самооцінки ототожнення майбутнього соціального педагога з фахівцем з ранньої реабілітації (модифікована методика В. Білан) [13, с. 239].

Отримані результати дають підставу стверджувати, що більшість опитаних не бачать позитивних та важливих аспектів для себе у підготовці до роботи в закладах ранньої реабілітації. Ця спеціалізація викликає лише ситуативний інтерес. Проте було виявлено, що 67 % опитаних досить чітко уявляють себе фахівцями ранньої реабілітації. Такі високі показники ми пов'язуємо із професійною амбітністю майбутніх соціальних педагогів, яка, за нашими спостереженнями, не завжди у повній мірі корелює із об'єктивною готовністю до роботи в закладах ранньої реабілітації.

Мотиваційно-аксіологічний критерій розвитку готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи в центрах ранньої реабілітації визначався за двома показниками: прийняття цінностей раннього втручання та стійкість мотивації до роботи в закладах ранньої соціальної реабілітації. Зазначені показники досліджувались за допомогою таких засобів: методики визначення усвідомлення майбутніми соціальними педагогами аксіологічних пріоритетів роботи в умовах ранньої соціальної реабілітації (адаптована методика І. Демченко) [4, с. 80] та самооціночної методики стійкості мотивації майбутнього соціального педагога центру ранньої соціальної реабілітації (адаптована методика І. Демченко) [4, с. 49]. Отримані за цими методами результати демонструють часткове усвідомлення студентами ключових цінностей фахівців досліджуваної спеціалізації. Їхня мотивація до роботи носить ситуативний характер, проте вона в цілому позитивна.

Якісну зміну результатів діагностичного дослідження спостерігаємо після формуючого експерименту з впровадження запропонованої вище системи розвитку світоглядно-позиційної готовності майбутніх соціальних педагогів (Таблиця 1).

Як видно з таблиці 1 після формувального експерименту відбулися позитивні зміни кількісних показників. Більш суттєвий перерозподіл відбувся в експериментальній групі.

Таблиця 1

Кількісні показники рівнів розвитку світоглядно-позиційного компонента готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи в центрах ранньої соціальної реабілітації

| Рівні Групи | Високий, % | | Достатній, % | | Середній, % | | Початковий, % | |
|----------------|-------------|----------------|--------------|----------------|-------------|----------------|------------------|----------------|
| | до експ. | після експ. | до експ. | після експ. | до експ. | після експ. | до експ. | після експ. |
| ЕГ | 6,7 | 12,8 | 16,2 | 34,5 | 45,3 | 31,8 | 31,8 | 20,9 |
| КГ | 7,2 | 6,53 | 20,3 | 20,9 | 41,9 | 43,2 | 30,6 | 29,3 |

Відмітимо, що більш істотні зрушення у кількісних даних експериментальної групи спостерігаємо за показником спрямованості на соціально-педагогічну роботу в закладах ранньої соціальної реабілітації. Зміни відбулися за всіма рівнями розвитку: підвищилися кількісні показники високого рівня на 10,8 % (з 0 % до 10,8 %) та середнього рівня на 27,02 % (з 2,7 % до 29,7 %). Відповідно змінилися дані середнього та низького рівнів у бік зменшення: на 32,43 % та 5,4 % відповідно. Також спостерігаємо відчутну динаміку за показником стійкості мотивації до роботи в закладах ранньої соціальної реабілітації. Тут є зміни також за всіма рівнями розвитку: на 5,4 % підвищився високий рівень, на 32,43 % (з 5,4 % до 37,83 %) підвищився достатній рівень, відповідно, на 10,8 % зменшився середній рівень, на 27,02 % – низький рівень. Отже, з огляду на

сказане вище, можемо стверджувати, що впроваджена система здійснила вплив за всіма показниками, проте у більшій мірі

Висновки та перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Світоглядно-позиційна готовність майбутніх соціальних педагогів виступає системоутворюючим особистісно значущим фактором загального професійного становлення. Така готовність може розглядатися як компонентне явище, яке водночас є метою та індивідуальним результатом процесу підготовки у закладі вищої освіти, а також як стан мобілізованості щодо здійснення конкретних професійних завдань. Показниками розвитку у майбутнього фахівця професійної світоглядно-позиційної готовності є: спрямованість на роботу в закладах ранньої соціальної реабілітації, чіткість усвідомлення себе фахівцем ранньої соціально-реабілітаційної діяльності, прийняття цінностей раннього втручання. Експериментальна робота з розвитку цих показників виявилася вдалою. Робота була побудована за трьома етапами, на кожному з яких у студентів поступово розвивалися бажані характеристики. Запропонована система у більшій мірі вплинула на спрямованість та вмотивованість майбутніх соціальних педагогів до роботи в закладах ранньої соціальної реабілітації. Саме тому перспективами нашого дослідження вбачаємо продовження пошуку ефективних засобів розвитку аксіологічної складової професійної підготовки спеціаліста з ранньої реабілітації.

Література:

1. Сташук О. О. (2019). Мировоззренческо-позиционный компонент готовности будущих социальных педагогов к работе в учреждениях ранней социальной реабилитации «*Заманауи әлемдегі ғылым мен білім*»: *Халықаралық ғылыми-практикалық конференция*

материалдары. = Materials of the international scientific-practical conference: "Science and education in the modern world." Қарағанды: «Болашақ-Баспа» РББ, Том 4. 307 с.

2. Фалинська З. З. (2006). Практична підготовка майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах: автореф. канд. пед. наук 13.00.04 / Національний університет ім. Івана Франка. Вінниця, 23 с.

3. Сайко Н. О. (2016). Підготовка соціальних педагогів до партнерської взаємодії у реабілітаційному процесі. *Наукові записки державного університету ім. Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки.* № 1. С. 219-223.

4. Демченко І. І. (2014). Готовність учителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти: структура та діагностика: навч.-метод. посібн. / Умань: Видавець «Сочінський М. М.», 160 с.

5. Пономаренко О. В. (2001). Формування професійно-етичної культури соціального педагога: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ. 20 с.

6. Бондаренко Р. М. (2011). Проблема підготовки фахівців до роботи з дітьми аутистичного спектру *Соціально-психологічні особливості професійної діяльності працівників соціальної сфери:* Матеріали IV всеукр. наук.-практ. конф. з між нар. участю. Київ-Мелітополь. 61 с.

7. Волинець Н. В. (2011). Деякі аспекти соціалізації осіб з обмеженими можливостями *Актуальні проблеми підготовки фахівців соціальної сфери: тези доповідей Міжнародної науково-практичної конференції.* Хмельницький: ХІСТ Університету «Україна». 327 с.

8. Алексєєнко Т. Ф. (2011). Теоретико-методологічні передумови та професійні вимоги до формування іміджу працівника соціальної сфери *Актуальні проблеми підготовки фахівців соціальної сфери:*

тези доповідей Міжнародної науково-практичної конференції. Хмельницький: ХІСТ Університету «Україна». 327 с.

9. Іщенко Л., Орос І., Ляховець О. (2017). Психолого-педагогічна діагностика готовності майбутнього вихователя до формування творчої особистості дошкільника *Science and Education, Issue 10* С. 82-89 DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2017-10-10>

10. Сташук О. (2019). Методична система закладу вищої освіти з розвитку готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи в центрах ранньої соціальної реабілітації *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»: зб.наук. пр., кол.: Козубовська І. В. (гол.ред.) та ін.* Ужгород: В-во УжНУ «Говерла», Випуск 2 (45). 251 с.

11. Чуйко О. В. (2013). Особистісне становлення суб'єктів професійної діяльності у соціономічних професіях: Київ: АДЕФ-Україна. 280 с.

12. Дубовицкая Т. Д. (2004). Діагностика рівня професійної направленості студентів *Психологическая наука и образование*. № 2. С. 82-86.

13. Білан В. А. (2014). Формування естетичного ставлення майбутніх дефектологів до корекційно-педагогічної праці: дис. ... канд. пед. наук, спец.: 13.00.04, Умань. 244 с.

References:

1. Stashuk O. O. Mirovozzrenchesko-pozicionnyj komponent gotovnosti budushhih social'nyh pedagogov k rabote v uchrezhdenijah rannej social'noj rehabilitacii [World outlook and positional component of the readiness of future social educators to work in institutions of early social rehabilitation] *Заманауи әлемдегі ғылым мен білім»: Халықаралық ғылыми-практикалық конференция материалдары. Қарағанды: «Bolashaқ-Baspa» RBB, Tom 4. 307 s., s. 236-240. [in Russian].*

2. Falynska Z. Z. (2006). Praktychna pidhotovka maibutnikh sotsialnykh pedahohiv u vyshchyykh navchalnykh zakladakh [Practical training of future social educators in higher educational establishments]: avtoref. kand. ped. nauk 13.00.04 / Natsionalnyi universytet im. Ivana Franka. Vinnytsia, 23 s. [in Ukrainian].
3. Saiko N. O. (2016). Pidhotovka sotsialnykh pedahohiv do partnerskoi vzaiemodii u reabilitatsiinomu protsesi. [Preparing social educators for partnerships in the rehabilitation process] Naukovi zapysky derzhavnoho universytetu im. Mykoly Hoholia. Psykholoho-pedahohichni nauky. № 1. S. 219-223. [in Ukrainian].
4. Demchenko I. I. (2014). Hotovnist uchytelia pochatkovykh klasiv do roboty v umovakh inkluzyvnoi osvity: struktura ta diahnozyka [Willingness of primary school teachers to work in inclusive education: structure and diagnosis]: navch.-metod. posibn., Uman: Vydavets «Sochinskyi M. M.», 160 s. [in Ukrainian].
5. Ponomarenko O. V. (2001). Formuvannia profesiino-etychnoi kultury sotsialnoho pedahoha [Formation of professional and ethical culture of social educator]: avtoreferat dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.05, Natsionalnyi pedahohichni universytet imeni M. P. Drahomanova. Kyiv. 20 s. [in Ukrainian].
6. Bondarenko R. M. (2011). Problema pidhotovky fakhivtsiv do roboty z ditmy autystychnoho spektru [The problem of training specialists to work with children of the autism spectrum] Sotsialno-psykholohichni osoblyvosti profesiinoi diialnosti pratsivnykiv sotsialnoi sfery: Materialy IV vseukr. nauk.-prakt.konf.z mizh nar. uchastiu. Kyiv-Melitopol. 61 s. [in Ukrainian].
7. Volynets N. V. (2011). Deiaki aspekty sotsializatsii osib z obmezhenymy mozhlyvostiamy [Some aspects of the socialization of persons with disabilities] Aktualni problemy pidhotovky fakhivtsiv sotsialnoi sfery: tezy

dopovidei Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii. Khmelnytskyi: KhIST Universytetu «Ukraina». 327 s. [in Ukrainian].

8. Aliksieienko T. F. (2011). Teoretyko-metodolohichni peredumovy ta profesiini vymohy do formuvannia imidzhu pratsivnyka sotsialnoi sfery [Theoretical and methodological prerequisites and professional requirements for forming the image of a social worker] Aktualni problemy pidhotovky fakhivtsiv sotsialnoi sfery: tezy dopovidei Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii. Khmelnytskyi: KhIST Universytetu «Ukraina». 327 s. [in Ukrainian].

9. Ishchenko L., Oros I., Liakhovets O. (2017). Psykholoho-pedahohichna diahnostyka hotovnosti maibutnoho vykhovatel'ia do formuvannia tvorchoi osobystosti doshkilnyka [Psychological and pedagogical diagnostics of the future caregiver's readiness for forming the creative personality of a preschooler] Science and Education, Issue 10 S. 82-89 DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2017-10-10> [in Ukrainian].

10. Stashuk O. (2019). Metodychna systema zakladu vyshchoi osvity z rozvytku hotovnosti maibutnykh sotsialnykh pedahohiv do roboty v tsentrah rannoi sotsialnoi reabilitatsii [Methodological system of higher education institution for development of future social educators' readiness to work in early social rehabilitation centers] Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seria: «Pedahohika. Sotsialna robota»: zb.nauk. pr., kol.: Kozubovska I. V. (hol.red.) ta in. Uzhhorod: V-vo UzhNU «Hoverla», Vypusk 2 (45). 251 s. [in Ukrainian].

11. Chuiko O. V. (2013). Osobystisne stanovlennia sub'iektiv profesiinoi diialnosti u sotsionomichnykh profesiakh [Personal formation of subjects of professional activity in socio-economic professions]: Kyiv: ADEF-Ukrayna. 280 s.

12. Dubovytskaia T. D. (2004). Dyahnostyka urovnia professyonalnoi napravlennosti studentov [Diagnosis of students' professional orientation

level] *Psikhologicheskaya nauka y obrazovaniye*. № 2. S. 82-86. [in Russian].

13. Bilan V. A. (2014). *Formuvannya estetychnoho stavlennia maibutnikh defektolohiv do korektsiino-pedahohichnoi pratsi* [Formation of aesthetic attitude of future defectologists to corrective-pedagogical work]: dys. ... kand. ped. nauk, spets.: 13.00.04, Uman. 244 s. [in Ukrainian].

Citation: V. Masich, Y. Lymareva, T. Turka, G. Berestovaya. (2019). DEVELOPMENT OF WORLDVIEW AND POSITIONAL FUTURE SOCIAL TEACHERS' READINESS TO WORK IN THE EDUCATIONAL ESTABLISHMENT OF EARLY REHABILITATION. *Innovative Solutions in Modern Science*. 7(34). doi: 10.26886/2414-634X.7(34)2019.3

Copyright: © V. Masich, Y. Lymareva, T. Turka, G. Berestovaya. 2019. This is an openaccess article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY). The use, distribution or reproduction in other forums is permitted, provided the original author(s) or licensor are credited and that the original publication in this journal is cited, in accordance with accepted academic practice. No use, distribution or reproduction is permitted which does not comply with these terms.

DOI 10.26886/2414-634X.7(34)2019.4

UDC 378: 316.4.063

THE WAYS TO IMPROVE THE EXPORT OF RUSSIAN EDUCATION

Maxim Stepanov, PhD of Philological Sciences, Associate Professor

Moscow State Linguistic University, Russia, Moscow

The article is devoted to the systematic analysis of the ways of improvement of the export of Russian education. The methodological background of the research is the cognitive approach. The accent has been made on the necessity to promote at the state level the existing open education platforms in Russia and to translate the best courses of open education platforms into English, Spanish, Chinese and Arabic using the two largest Internet-platforms – openedu.ru and universarium.org. It has been concluded that there are three main ways of improvement of the export of Russian education: 1) To improve support for the export of Russian education in Russia; 2) To improve the export mechanisms of Russian education outside of Russia; 3) To change the export nomenclature of Russian education.

Key words: Education, Russian Education, Culture, Society, Export of Russian Education.

In the field of export of education, significant changes took place in Russia in 2018–2019, which contributed to the further development of this promising area of export of services. Since the beginning of the 2010s, the Government of the Russian Federation and experts have been actively developing plans for the export of Russian education. These efforts reached their peak in 2017, when a group of experts and employees of the Ministry of Education and Science of Russia prepared proposals for the Project of the Ministry of Economic Development to increase the volume of non-oil exports of the Russian Federation. Then it was assumed that

one of the main target indicators of the project will be the amount of extra-budgetary funds received from the export of Russian education. According to the plan of the authors of the Project, by 2025 this indicator was to amount to 373 billion 147 million rubles. Compared with export earnings as of 2017, more than four-fold growth was implied.

Subsequently, in 2018, the project for the export of education, which was initially developed by the Ministry of Education and Science and the Ministry of Economic Development of the Russian Federation in 2016–2017, turned out to be in demand at the highest level when this project acquired the status of a national project lobbied by the President of the Russian Federation from the private issue of the development of non-oil exports Federation by Vladimir Putin.

Initially, this project was reflected in the Decree of the President of the Russian Federation of 05.05.2018 No. 204 “On national goals and strategic objectives of the development of the Russian Federation for the period until 2024”. In accordance with this decree (paragraph 5.b.), the Government of the Russian Federation, in particular, was instructed to: *“increase by at least two times the number of foreign citizens studying in educational institutions of higher education and scientific organizations, as well as implementing a set of measures to employment of the best of them in the Russian Federation”* (1). Later, issues of effective export of Russian education were addressed in the National Education Project, whose passport was approved by the Presidium of the Presidential Council for Strategic Development and National Projects on December 24, 2018. In accordance with the federal project “Export of Education”, approved in the framework of the passport of the national project “Education”, it is assumed that, as indicated in Presidential Decree No. 204, the number of students in higher education programs in Russia should double by 2017 by the end of 2024, reaching in 2019 – 241 thousand students, in 2020 –

268 thousand students, in 2021 – 302 thousand students, in 2022 – 341 thousand students, in 2023 – 382 thousand students, in 2024 – 425 thousand students (2).

The high relevance and relevance of the export of education in Russia allows us to talk about possible directions for improving the export of Russian education. It seems that the guidelines for export development indicated by the President of the Russian Federation and the declared quantitative indicators are difficult to achieve in the current conditions. We believe that, in order to achieve them, it is necessary to improve the export of Russian education in three areas:

1. Improve support for the export of Russian education in Russia.

2. Improve the export mechanisms of Russian education outside of Russia.

3. Change the export nomenclature of Russian education.

Consider these directions of improving the export of Russian education in order.

1. Improving the export mechanisms of education in the Russian Federation.

1.1. Intensification of work on signing agreements on the mutual recognition of education documents with foreign countries

This measure is necessary, since in many foreign countries educational documents received in the Russian Federation require a long nostrification procedure. Interest in obtaining education in the Russian Federation is declining, despite the high quality and accessibility of Russian education. It is necessary to strengthen work in this direction by the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation and the International Department of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation.

1.2. Change in the procedure for recognition of foreign documents on education in the Russian Federation, acceleration of this procedure, including with the use of information technologies, transfer of the right to recognize diplomas to universities of the Russian Federation

The procedure for recognition of foreign documents on education in the Russian Federation is too long (45 days) and centralized (recognition is carried out by the Glavsekspertsentr). In fact, a foreign citizen who comes to enter a Russian university from a country with which there is no agreement on recognition (the majority of such countries) cannot do this because of the inability to undergo a tedious and obscure recognition procedure. Thus, Russia is losing up to half of potential foreign university entrants.

It is necessary to shorten the period of academic recognition of foreign documents on education from 45 to 5–10 days, as well as transfer the function of recognizing documents from Rosobrnadzor to the selection commissions of universities of the Russian Federation.

Changes in legislation regarding inviting foreign citizens to study, simplifying the registration procedure, granting permission to carry out labor activities to foreign citizens arriving in the Russian Federation on a study visa

The procedures for applying for a visa, extending a visa and obtaining and renewing registration at the place of stay are difficult for a foreign citizen, and time-consuming for the relevant departments of universities. Difficulties with legal employment in the Russian Federation do not allow foreign citizens to earn money to pay for their studies and stay in the Russian Federation. The presence of work experience in the Russian Federation will allow foreign citizens who are studying to more adequately

perceive the social realities of the country and, subsequently, simplify their interaction with the Russian Federation.

It is necessary to simplify the procedure for obtaining a student visa, to issue a multiple-entry visa covering the entire period of study of a foreign citizen, to allow any labor activity to foreign citizens who are in the Russian Federation on a study visa without any restrictions. It is necessary to supplement the relevant provisions of the Federal Law “On the Legal Status of Foreign Citizens in the Russian Federation”, as well as amending the order of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation, the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, FSB No. 19723A / 1048/922 “On Approving the List of 'Goals of Travel’ used by authorized state bodies of the Russian Federation for issuing invitations and visas to foreign citizens and stateless persons”.

1.3. Merging all existing sites representing Russian education on the Internet. Leave one site representing Russian higher education programs, maximizing its functionality.

Currently, there are several sites on the Internet that promote Russian higher education abroad, created with the support of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation: ***Studyinrussia.ru*** (Website of the Ministry of Science and Higher Education: programs of universities participating in the 5–100 project), ***russia.study*** (a single site for Rossotrudnichestvo for recruiting foreign applicants for quotas and tuition fees), ***russia-edu.ru*** (website of the former Ministry of Education and Science for working with quotas for foreign citizens), ***russia.edu.ru*** (website created by the former Ministry of Education and Science in the early 10s to advertise Russian universities at different languages, contains a large number of there are errors in the translation of texts, uninformative). Information on these sites contradicts each other, is often

incomplete and inaccurate. This circumstance disorients foreign applicants, undermines their confidence in domestic higher education.

It is necessary to leave on the Internet one state website that represents all the programs of Russian higher education and allows you to enter Russian universities both by quota and by paying tuition fees. Currently, the site russia.study meets these criteria to the greatest extent, since it includes both the functional of submitting applications to Russian universities and the functional of informing.

2. Improving the export mechanisms of education outside the Russian Federation.

2.1. Educational Franchising.

Educational program franchising means the transfer of the right to implement Russian educational programs to foreign educational organizations. The condition for franchising educational programs is the deduction by a foreign organization of a percentage of the implementation of the program to a Russian partner who certifies the implementation of the program and monitors the quality of implementation. In the case of the implementation of Russian educational programs abroad, up to a billion students could be drawn into the orbit of Russian education (primarily due to India, China, Brazil, the Philippines, Nigeria, Tanzania, DR Congo, etc.).

It is necessary: to make appropriate changes to the Federal Law on Education, introducing the concept of “educational program franchising,” to change the relevant regulatory documents of Rosobrnadzor, to obtain the consent of Rosobrnadzor in principle to provide quality control of Russian programs implemented under the franchise to Russian universities.

2.2. Simplification of the procedure for launching new branches of Russian universities abroad.

Currently, the launching procedures and the process of functioning of Russian branches abroad are complicated. The greatest difficulty is the accreditation of educational programs implemented by Rosobrnadzor, the inability to transfer to the foreign branch the budget places allocated to the head university, the mutual settlements of the branch and the head university.

It is necessary: to make appropriate amendments to the Federal Law on Education, as well as to the regulatory documents of Rosobrnadzor, to obtain the consent in principle of Rosobrnadzor to simplify the procedure for accrediting foreign branches of Russian universities, as well as to the specific nature of assessing the quality of educational programs implemented in foreign branches.

2.3. Creation, publication and implementation of a textbook of Russian as a foreign language in accordance with CEFR standards.

It is generally accepted internationally to study foreign languages and evaluate their level of knowledge in accordance with the CEFR (Common European Framework of Reference for Foreign Languages). It is understood that the student learns the language at six levels, from A1 to C2 in such sections as “oral speech”, “written speech”, “listening”, and “speaking”. On these principles and in accordance with the indicated sections, textbooks of all European and most Asian languages are built. The practice of publishing on each of the levels of “Books of a student”, “Books of a teacher”, “Grammar”, “Listening”, etc. is accepted for the Russian language. There is no such line of textbooks for the Russian language. Foreigners starting to learn the Russian language find themselves in a difficult situation, as they are used to a different system of teaching foreign languages and to a different methodological support than what exists today in the Russian language.

It is necessary: to prepare, publish and approve a modern textbook of Russian as a foreign language in accordance with generally accepted international standards. Train foreigners and prepare them for the exam on the level of Russian language proficiency in this textbook.

3. Change in the nomenclature of export of Russian education.

3.1. Export of educational standards and professional standards (not only education programs).

Leading exporters of education (primarily the UK) export not only education itself, but also educational standards and professional standards, that is, it introduces for the money abroad, primarily in developing countries, the professions they need. This type of education export is beneficial for Russia, as it ensures the compatibility of the educational and labor spheres of foreign countries with the Russian Federation and does not require investments from the Russian Federation. It is about exporting the standards of preschool, general and higher education, as well as the most sought-after professions.

The following steps must be taken:

A. Description of educational standards and professional standards in foreign languages in an accessible form (diagrams, tables, charts)

B. Marketing of educational standards and professional standards through representative offices of Rossotrudnichestvo and diplomatic missions of the Russian Federation

C. Implementation of standards in a foreign country under the supervision of Russian experts

There are currently no legal restrictions on the export of educational and professional standards. There is no actual practice of such exports.

3.2. Export of educational programs and courses using distance learning technologies.

The Russian Federation lags behind in the export of educational products on the Internet, both in terms of higher education programs and in terms of open courses (MOOC). Through open online courses, the first mass contact of foreign citizens with a Russian education is possible, since the coverage of the Internet is more than 4.5 billion people.

It is necessary to promote at the state level the existing open education platforms in Russia, to translate the best courses of open education platforms into English, Spanish, Chinese and Arabic. First of all, it should be about promoting the largest platforms: openedu.ru and universarium.org.

References:

1. *Паспорт Национального проекта «Образование»*, С.59, Цитата по:
<http://static.government.ru/media/files/UuG1ErcOWtjfOFCsqdLsLxC8oPF DkmBB.pdf>.
2. *Паспорт Национального проекта «Образование»*, С.59, Цитата по:
<http://static.government.ru/media/files/UuG1ErcOWtjfOFCsqdLsLxC8oPF DkmBB.pdf>.
3. *Education and training service guide*. (2019). A reference for U.S. Educational Institutions, 2019 Edition. U.S. Department of Commerce.

Citation: M. Stepanov. (2019). THE WAYS TO IMPROVE THE EXPORT OF RUSSIAN EDUCATION. Innovative Solutions in Modern Science. 7(34). doi: 10.26886/2414-634X.7(34)2019.4

Copyright: © M. Stepanov. 2019. This is an openaccess article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY). The use, distribution or reproduction in other forums is permitted, provided the original author(s) or licensor are credited and that the original publication in this journal is cited, in accordance with accepted academic practice. No use, distribution or reproduction is permitted which does not comply with these terms.

II. PSYCHOLOGICAL SCIENCES

DOI 10.26886/2414-634X.7(34)2019.5

UDC 159.923:159.942.5

STRUCTURALLY-PSYCHOLOGICAL TRANSITION FROM REGULATION TO THE SELF-REGULATION OF PERSON' MENTAL STATES BY EMOTION-GENIC MEANS

I. V. Volzhentseva, Doctor of Psychological Sciences, Professor

Economic-humanitarian institute of Makeevka, Ukraine, Kramatorsk

Polyfunctional regulation of students mental conditions are offered passively and actively reacting to stress in the emotionally-painted period of educational activity. The importance of transition tested from external regulation to self-regulation is emphasized. The process of structurally-psychological transition from mental states regulation by emotion-genic means to self-regulation is given. Essence and influence of destructive mental states for efficiency of intellectual activity within considered research is characterized. Process scheme of structurally-psychological transition from mental station regulation by emotion-genic means to self-regulation is offered and revealed. Conceptual device is specified, the essence and structurization of psychological phenomenon- emotion-genic self-regulation is revealed.

Key words: technology innovation, polyfunctional regulation, destructive states, interoceptive and exteroceptive senses, emotional brain, the limbic system, hypothalamus, emotional self-regulation.

доктор психологических наук, профессор, Волженцева И. В. Структурно-психологический переход от регуляции к саморегуляции психических состояний личности эмоциогенными способами / «Макеевский экономико-гуманитарный институт», Украина, Краматорск

Предложена полифункциональная регуляция психических состояний студентов пассивно и активно реагирующих на стресс в эмоционально-окрашенный период учебной деятельности. Подчеркнуто важность перехода испытуемых от внешней регуляции к саморегуляции. Представлен процесс структурно-психологического перехода от регуляции психических состояний эмоциогенными способами к саморегуляции. Охарактеризовано сущность и влияние деструктивных психических состояний на продуктивность умственной деятельности в рамках рассматриваемого исследования. Предложена и раскрыта схема процесса структурно-психологического перехода от регуляции психических состояний эмоциогенными способами к саморегуляции. Уточнен понятийный аппарат, раскрыто сущность и структуризация психологического явления - эмоциональное самочувствие.

Ключевые слова: инновационная технология, полифункциональная регуляция, деструктивные состояния, интероцептивные и экстероцептивные ощущения, эмоциональный мозг, лимбическая система, гипоталамус, эмоциональное самочувствие.

Введение. Проблема регуляции психических состояний личности относится к числу фундаментальных проблем современной психологии. Это связано с тем, что при взаимодействии с окружающим миром личность оказывается перед ситуацией выбора различных способов реализации своей активности в зависимости от поставленной цели, индивидуальных особенностей и условий окружающей ее действительности, особенностей взаимодействующих с ней людей. В сложных социальных,

экономических, политических условиях забота о регуляции психических состояний определяется необходимостью способствовать становлению такой психологической модели, которая будет помогать личности адаптироваться в социуме, способствовать повышению ее работоспособности и эффективности деятельности.

Анализ исследований и публикаций. Проблема регуляции психических состояний изучалась в нескольких направлениях: в контексте регуляции психической деятельности (П. К. Анохин, Л. С. Выготский, О. А. Конопкин, А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, С. Л. Рубинштейн и др.); регуляции психических состояний личности (Г. Д. Горбунов, Л. Г. Дикая, Э. И. Киршбаум, А. С. Кузнецова, А. Б. Леонова, А. О. Прохоров, В. А. Семиченко, Ю. Е. Сосновикова); эмоциональной регуляции (У. Джеймс, А. В. Запорожец, Т. С. Кириленко, Э. И. Киршбаум, А. Б. Леонова, А. Е. Ольшанникова, О. А. Орищенко, Т. Рибо, О. П. Санникова, В. А. Семиченко, П. М. Якобсон и др.).

Несмотря на большое количество работ по данной проблематике, еще недостаточно изучены факторы, влияющие на регуляцию психических состояний, не определена индивидуальная чувствительность личности к их воздействию. Отсутствуют теоретико-экспериментальные данные об эффективности применения комплексных способов воздействия в рамках регуляции и перехода к саморегуляции для усиления эффекта на уровне состояний и их динамики.

Целью данной статьи является теоретическое и экспериментальное обоснование комплексного воздействия, то есть полифункциональной регуляции психических состояний личности эмоциогенными способами. Задачами данной статьи является раскрытие структурно-функционального перехода от регуляции к

саморегуляции психических состояний студентов в эмоционально-окрашенный период учебной деятельности; представление сущности инновационной технологии полифункциональной регуляции психических состояний студентов эмоциогенными способами.

Изложение основного материала. Разнообразие используемых средств психологической регуляции состояний обуславливает необходимость задаваться вопросом об исследовании комплексного влияния разных функций на психические состояния человека, то есть полифункциональную регуляцию, когда осуществляется одновременное влияние на разные анализаторы, на разных уровнях сознания, задействуя разные системы организма. Теоретический анализ научной литературы, эмпирические факты пилотажных, констатирующего и формирующего исследований, результаты анкетирования (потребности молодежи) показали, что больше всего вызывают эмоциональные реакции, осуществляют эффективное влияние на личность группы звуковых и цветовых эмоциогенных способов.

Нами предложена и внедрена полифункциональная регуляция психических состояний студентов, включающая звукоцветовую регуляцию, представленную комбинированными блоками перцептивной психотерапии: блока звукотерапии (музыка, биозвуки и бинауральные звуки) и блока цветотерапии (цвета (хроматические и ахроматические), объекты (природные и созданные человеком), графические способы (четкое и расплывчатое изображение), полимодальным образованием и результатом интеграции которых является структурное единое образование, обуславливающее регуляцию состояний, что подтверждено экспериментальным исследованием [5].

В рамках нашего исследования, полифункциональная регуляция - это потенциальная возможность выполнения нескольких функций одними и теми же способами, а также потенциальная возможность по-разному влиять на процедуру регуляции, множественность влияний, которые могут быть реализованы на индивидуальном, личностном и субъектном уровнях, учитывая скорость изменения психических и вегетативных процессов, степень инертности психоэмоциональных состояний, проявление индивидуально-личностных характеристик, изменение эмоционального фона для своевременного поддержания и усиления положительного или же устранения отрицательного, вредного для жизнедеятельности человека психического состояния.

Касательно эффективности влияния полифункциональной регуляции с помощью звукоцветотерапии, необходимо подчеркнуть важность перехода испытуемых от внешней регуляции к саморегуляции, так как по мере прохождения коррекционной программы студенты обеих групп, пассивно или активно реагирующие на стресс, освоили техники эффективного контроля своих психологических и вегетативных реакций на стресс.

Рассматривая комплексно процесс структурно-психологического перехода от регуляции психических состояний эмоциогенными способами к саморегуляции, необходимо отметить, что звукоцветовая регуляция направлена на оптимизацию психических состояний, имеющих деструктивный характер, вызванный эмоционально-окрашенным периодом учебной деятельности на эмоционально-волевом, физиологическом, когнитивном и конативном уровнях, подключая эмоциональную, вегетативную, активационную и мотивационную регуляторные системы, вызывает *экстероцептивные ощущения*, которые

обеспечивают получение сигналов из внешнего мира, в контексте нашего исследования, звукоцветовое воздействие, и доводят информацию до слухового и зрительного анализаторов (см. рис. 1).

Деструктивные психические состояния в нашем исследовании – это состояния (тревога, страх, стресс, агрессия и др. отрицательные состояния, окрашивающие психическую жизнь человека на протяжении длительного времени), оказывающие разрушительное влияние на продуктивность деятельности (совладание с напряженной, трудной ситуацией), и выражают значимость условий затрудняющих ее осуществление. Наличие деструктивных психических состояний меняет тонус пара – и симпатического отделов вегетативной нервной системы, что вызывает выраженные изменения в interoцептивных (органических) ощущениях, которые вторично влияют на состояние психики, восприятие самочувствия.

Задействованные рецепторы, приняв раздражение звукоцветового влияния и частично переработав информацию, по афферентным путям передают ее в *кору головного мозга* – основу высшей психической деятельности и регулятора всех функций организма, а затем по проводящим путям из височной и затылочной коры головного мозга импульсы поступают в *эмоциональный мозг (лимбическая система и гипоталамус)*(см. рис. 1). Лимбическая система – образования конечного мозга, которые включают: обонятельный мозг, тело, гиппокамп, поясную извилину и область перегородки. Лимбическая система участвует в поддержании постоянства внутренней среды организма, регуляции вегетативных функций, формировании эмоций и мотиваций, имеет широкую связь со всеми областями головного мозга, гипоталамусом и ретикулярной



Рис. 1. Схема структурно-психологического перехода от регуляции психических состояний личности эмоциогенными способами к саморегуляции

формацией, отвечающих за ту или иную информацию, активизирует рецепторы наименее осознаваемых форм ощущений, сохраняющих близость с эмоциональным состоянием и, как корковое представительство интерорецепторов, реализует получение сигналов в *интероцептивных (органических) ощущениях*. Проводящие пути (нервные чувствительные волокна) обеспечивают контакты височной и затылочной коры головного мозга (больших полушарий) с другими отделами ЦНС, включая эмоциональный мозг, создающий основу для сознательного поведения, *эмоционального самочувствия* человека, включая интеллектуальное, которое связано с динамикой мыслительного процесса: напряженное в эмоционально-окрашенный период учебной деятельности до регуляции и оптимальное после, обуславливающее способность рационально мыслить, разумно действовать, адаптироваться к окружающей среде и хорошо справляться с жизненными ситуациями.

В психологической науке эмоциональное самочувствие еще не являлось предметом специального анализа, поэтому уточним понятийный аппарат и раскроем сущность этого психологического явления.

Под *эмоциональным самочувствием* мы подразумеваем целостное состояние личности, вызванное интероцептивными (органическими) ощущениями, возникшими вследствие воздействия на органы чувств эмоциогенных средств (звукоцветовых раздражителей), субъективное ощущение психологической и физиологической комфортности переживаемых эмоций, самооценка настроения, самочувствия, оптимальное отношение к периодам различной эмоциональной окрашенности, влияющих на выполнение когнитивных и моторных актов работоспособности, обуславливающих продуктивность умственной деятельности. Структуризацию данной

психологической системы можно представить в виде логической цепочки: *звукоцветовое воздействие* (пусковой механизм) - *переживание* (промежуточное звено – интероцептивные ощущения) - *эмоциональное самочувствие* (целостное состояние личности) – *продуктивность деятельности* (выполнение когнитивных и моторных актов).

Так, звукоцветовые программные комплексы, касательно дифференцированного влияния на пассивно и активно реагирующих на стресс, представленные по типу активизация и релаксация, оказывают регулирующее воздействие на процессы пара – и симпатической нервной системы, которые, в свою очередь обеспечивают оптимальные психические состояния, повышение умственной работоспособности (уровня памяти, скорости мышления, увеличения объема и концентрации внимания), изменения в регуляторных системах на эмоционально-волевом, физиологическом, когнитивном и конативном уровнях, подтверждают эффективность звукоцветового влияния и свидетельствуют о переходе испытуемых от внешней регуляции к *саморегуляции*, так как по мере прохождения коррекционной программы студенты обеих групп освоили техники эффективного контроля своих психологических и вегетативных реакций на стресс и на каждой последующей стадии снижалась в среднем по группам выраженность негативных реакций на эмоционально-окрашенный период, напряженный период учебной деятельности, включающий проверку знаний в форме итоговой аттестации, модульных контролей, зачета, экзамена и др.

Выводы. Таким образом, полученные объективные и субъективные результаты исследования, совокупность, симптомокомплекс психических, психофизиологических, поведенческих функций и качеств, характеристик изменений

состояний, соблюдение временных особенностей, специфики влияния компонентов предложенных звукоцветовых программ, предпочтений респондентов, полное погружение в регулирующий комплекс, основные семь *критериев* описания эмоциогенных средств регуляции - 4 объективных и 3 субъективных [5], а также структурно-психологический переход от регуляции психических состояний к саморегуляции - обеспечили максимальную эффективность влияния звукоцветовой регуляции и подтвердили возможность полифункциональной регуляции и саморегуляции психических состояний студентов эмоциогенными способами в период повышенного нервно-эмоционального напряжения. А значит, предложенные способы регуляции являются эмоциогенными, так как оцениваются человеком как значимые, как способные изменить состояние респондента, учитывая структуру полифункционального эмоционального воздействия и предложенные характеристики на субъектном, индивидуальном и личностном уровнях [3], которые лаконично сочетаются, комбинируются во взаимосвязи уровней проявления, изменений психических состояний в эмоционально – волевом, физиологическом, когнитивном и конативном аспектах с критериями оценивания и предложенными нами структурой полифункционального эмоционального воздействия [5] и общей комплексно-структурной системой генезиса полифункциональной регуляции психических состояний [2]. Полифункциональное эмоциональное воздействие можно представить в виде логической цепочки: *звукоцветовая регуляции* (эмоциогенные способы) - *психические состояния* (сумма полученных функций, качеств, характеристик) - *эффективность влияния* (оптимизация работоспособности, деятельности, уровня активности, поведения студентов в учебной деятельности), что позволяет рассмотреть

регулирующий эмоциональный эффект в протекании всех психических процессов и раскрыть сущность феномена эмоционального реагирования в контексте рекомендательной экстраполяции, чему и будет посвящено дальнейшее исследование.

Литература:

1. Волженцева И. В. (2013). *Генезис полифункциональной регуляции психических состояний личности эмоциогенными способами*: дисс. ... д-ра психол. наук: спец. 19.00.01 «Общая психология, история психологии», Волженцева Ирина Викторовна; Одес. нац. ун-т им. И. И. Мечникова., Одесса, 535с.
2. Волженцева І. В. (2013). *Комплексно-структурний аналіз психічних станів студентів у контексті генезису поліфункціональної регуляції*, Педагогіка і психологія професійної освіти: науково-методичний журнал, № 6, Львів, с. 137-144.
3. Волженцева И. В. (2011). *Концептуальный подход к структуре полифункционального эмоционального воздействия*, Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського, №7-8, Одеса, ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, с.68 – 76.
4. Волженцева И. В. (2012). *Методологические и теоретико-эмпирические исследования полифункциональной регуляции психических состояний личности эмоциогенными способами: монография.*, Макеевский экономико-гуманитарный институт., Макеевка, МЭГИ, Донецк, Донбасс, 536 с.
5. Волженцева И. В. (2014). *Полифункциональная регуляции психических состояний студентов эмоциогенными способами*, Общество Науки и Творчества. Международный научный журнал «Science Time», №10 (10), Казань, с. 89 – 97.

References:

1. Volzhentseva Y. V. (2013). *Henezys polyfunktsyonalnoi rehuliatsyy psykhycheskykh sostoianyi lychnosty emotsyohennymy sposobamy: dyss. ... d-ra psykhol. nauk: spets. 19.00.01 «Obshchaia psykholohyia, ystoryia psykholohyy»*, Volzhentseva Yryna Vyktorovna; Odes. nats. un-t ym. Y. Y. Mechnykova., Odessa, 535s.
2. Volzhentseva I. V. (2013). *Kompleksno-strukturnyi analiz psykhychnykh staniv studentiv u konteksti henezysu polifunktsionalnoi rehuliatsii, Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity: naukovy - metodychnyi zhurnal*, № 6, Lviv, c. 137-144.
3. Volzhentseva Y. V. (2011). *Kontseptualnyi podkhod k strukture polyfunktsyonalnoho emotsyonalnoho vozdeistvyia*, Naukovyi visnyk Pivdennoukrainskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. K. D. Ushynskoho, №7-8, Odesa, PNU im. K. D. Ushynskoho, c.68 – 76.
4. Volzhentseva Y. V. (2012). *Metodolohycheskye y teoretyko-empyrycheskye yssledovanyia polyfunktsyonalnoi rehuliatsyy psykhycheskykh sostoianyi lychnosty emotsyohennymy sposobamy: monohrafyia.*, Makeevskiy ekonomyko-humanytarntyi ynstitut., Makeevka, MEHY, Donetsk, Donbass, 536 s.
5. Volzhentseva Y. V. (2014). *Polyfunktsyonalnaia rehuliatsyy psykhycheskykh sostoianyi studentov emotsyohennymy sposobamy, Obshchestvo Nauky y Tvorchestva. Mezhdunarodnyi nauchnyi zhurnal «Science Time»*, №10 (10), Kazan, c. 89 – 97.

Citation: I. V. Volzhentseva. (2019). STRUCTURALLY-PSYCHOLOGICAL TRANSITION FROM REGULATION TO THE SELF-REGULATION OF PERSON' MENTAL STATES BY EMOTION-GENIC MEANS. Innovative Solutions in Modern Science. 7(34). doi: 10.26886/2414-634X.7(34)2019.5

Copyright: © I. V. Volzhentseva. This is an openaccess article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY). The use, distribution or reproduction in other forums is permitted, provided the original author(s) or licensor are credited and that the original publication in this journal is cited, in accordance with accepted academic practice. No use, distribution or reproduction is permitted which does not comply with these terms.

DOI 10.26886/2414-634X.7(34)2019.6

UDC 159.9: 355.588.2

**BASICS OF ACTIVITY PSYCHOLOGIST AT COMBATANT WITH
LONG-TERM CONSEQUENCES OF STRESS IMPACT**

**R. P. Popeliushko, PhD of Psychological Sciences, Associate
Professor**

Khmel'nitsky National University, Ukraine, Khmel'nitsky

The aim of this article was to conduct the analysis of the theoretical and practical bases of psychologist with by combatant's remote consequences of stress influences. Also described that the activities of psychologist by combatants should be implemented in such areas as: organizational work, psychological prophylaxis, psychological diagnostics, psychological counseling, correction, psychotherapy, work with families of combatants.

Considered the basics of the process provide psychological assistance, which is implemented through three levels of psychological rehabilitation and reintegration and at skilful, efficient and integrated their application will be formed preconditions for a substantial reduction in of psychological trauma of combatants.

Key words: psychological assistance, psychological rehabilitation, combatant, traumatic event, combat trauma.

кандидат психологічних наук, доцент, Попелюшко Р. П. Основи діяльності психолога з комбатантами з віддаленими наслідками стресогенних впливів / Хмельницький національний університет, Україна, Хмельницький

Метою даної статті було здійснення теоретико-практичного аналізу основ діяльності психолога з комбатантами з віддаленими

наслідками стресогенних впливів. Також було зазначено, що діяльність психолога з комбатантами повинна здійснюватися в таких напрямках, як: організаційна робота, психопрофілактика, психодіагностика, психологічне консультування, психокорекція, психотерапія, робота з сім'ями комбатантів.

Розглянуто основи процесу надання психологічної допомоги, яка реалізується через трирівневу систему психологічної реабілітації та реадаптації і при вмілому, ефективному і комплексному їх застосуванні будуть сформовані передумови істотного зниження рівня психологічної травматизації комбатантів.

Ключові слова: психологічна допомога, психологічна реабілітація, комбатант, травматична подія, бойова травма.

Загальна постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. На сучасному етапі розвитку української держави, яка потерпає від військового конфлікту на сході країни, актуальним є питання, побудова ефективної системи психофізіологічної реабілітації комбатантів. Бойові дії накладають помітний відбиток на перебіг психічної діяльності і поведінку військовослужбовців. А бойовий стрес, зігравши свою позитивну роль у збереженні цілісності організму та особистості комбатанта в екстремальних умовах, виступає причиною подальшої дезадаптації учасників бойових подій. Стресові адаптативні трансформації за межами життєво небезпечної ситуації виявляються негативними, дезадаптивними і утворюють осьову симптоматику бойових стресових розладів.

Тому, розробка і удосконалення різноманітних методів та методик роботи, по подоланню віддалених наслідків стресогенних впливів у комбатантів, під час проведення реабілітаційних заходів, є

актуальними для сучасної української психологічної науки та практики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематикою, що пов'язана із наданням психологічної допомоги комбатантам, займалися як зарубіжні, радянські так і українські вчені, а саме: Агаєв Н. А., Алещенко В. І., Боченков А. А., Караяні О. Г., Максименко С. Д., Місюра В. Ф., Новиков В. С., Потапчук Є. М., Сафін О. Д., Феденко Н. Ф., Хміляр О. Ф., Б. Грін, А. Кардинер, Дж. Келлі, Б. Колодзін, Дж. Ротор.

Визначення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячена стаття. На даний час існуючі теоретичні та практичні дослідження з даної теми, але все ж залишається недостатньо вирішеним питання, удосконалення професійної діяльності психологів при наданні психологічної допомоги комбатантам з віддаленими наслідками стресогенних впливів.

Формулювання мети статті та завдання. Метою даної статті є здійснення теоретико-практичного аналізу основ діяльності психолога з комбатантами з віддаленими наслідками стресогенних впливів.

Виклад основного матеріалу статті. Військово-травматичний стрес є одним з різновидів посттравматичного стресового розладу. Він виникає в комбатантів, тобто є захворюванням військовослужбовців. Виникнення посттравматичного стресового розладу у комбатанта виявляється в наступних обставинах:

1. Стрімка зміна умов цивільного життя на бойову обстановку, до якої доводиться дуже швидко адаптуватися. Це робить практично постійним перебування в стані небезпеки, руйнування, загибелі побратимів. Деякі дослідники позначають терміном «військово-травматичний стрес» реакції, що виникають саме в цей період.

2. Швидка зміна бойової ситуації на мирну, до якої колишньому комбатанту знову доводиться адаптуватися. В цей період дезадаптації комбатанта, як правило, досить тривалі, але все ж мають тимчасовий характер, і носять назву власне посттравматичного стресового розладу [1].

В цілому ряді досліджень констатується, що посттравматичні стресові розлади у комбатантів становлять від 10 до 50% усіх медичних наслідків бойових подій.

Російський науковець Якушин Н. В. зазначав, що травматичний стрес, який виник під час військових дій, є одним з головних внутрішніх бар'єрів на шляху адаптації до мирного життя. Травматичний досвід, відображений у психіці комбатанта, тримає його у стані внутрішньої війни [2].

У своїх дослідженнях стресу і стресових реакцій Аракелов Г. Г. відзначав, що для більш пізньої фази стресу, коли організм перебуває на межі норми і патології, виникають такі системи його ознак:

1. Психологічні - зниження самооцінки, рівня соціальної адаптованості та фрустраційної толерантності.

2. Фізіологічні - переважання тону симпатичної нервової системи над парасимпатичної, зміна гемодинаміки.

3. Клінічні - особистісна та реактивна тривожність, зниження емоційної стабільності.

4. Ендокринні - підвищення активності симпатико-адреналінової та гіпоталамо-гіпофізарної наднирникових систем.

5. Метаболічні - підвищення в крові транспортних форм жиру, зсув ліпопротеїдного спектру в сторону атерогених фракцій [2].

Наявність у комбатанта посттравматичного стресового розладу викликає ці ознаки при найменшому нагадуванні про бойовий досвід.

Таким чином, посттравматичний стресовий розлад - це постійно «прихований» стрес, здатний відродитися у будь-яку хвилину.

При роботі з комбатантами, проявляється ще одна суттєва сторона проблеми: зміна життєвої перспективи у людини, яка пережила психотравматичну ситуацію. Минуле комбатанта розкладається на час «до» і «після» бойової травми, майбутнього начебто немає, або воно «мляве» - бажання, цілі, плани - все, що рухало людину в звичайному житті, паралізовано. Цей стан позначається, як почуття вкороченої життєвої перспективи, і включено до переліку діагностичних симптомів ПТСР в Американський діагностичний стандарт. У комбатантів, спостерігається яскраво виражене відчуття вкороченої життєвої перспективи і небажання будувати які б то не було плани на майбутнє.

Також у комбатантів виникає особливий вид стресу, який дослідники назвали «інформаційним». Дія цього стресу розтягнута в часі і має перспективу. Виявляється він у постійних наполегливих думках «Навіщо це було?», «Що зі мною відбулося?», «Як з цим жити далі?». Під впливом травматичної ситуації, у комбатантів порушується процес сприйняття безперервності життя, і руйнуються індивідуальні пояснювальні схеми, які до травматичної події робили суб'єктивний світ зрозумілим і передбачуваним. У випадку, коли схеми порушені, людина не може передбачити майбутнє і будувати плани, оскільки їй просто нема на що спиратися [3]. Дослідження Місько О. О. і Тарабріної Н. В. свідчать про те, що особи з посттравматичним стресовим синдромом живуть вкороченою «ближньою» перспективою, тобто, не планують подій свого життя і здогадуються лише про те, що будуть робити сьогодні ввечері і не далі. Крім того, життєва перспектива стає «песимістичною» - комбатанти не відчують себе господарями свого життя [3].

Тривалий вплив, психотравмуючих ситуацій, пов'язаних із загрозою життю комбатанта, призводить до таких особистісних змін, коли загострюються одні властивості особистості, і нівелюються інші. Можуть виникнути і невластиві комбатанту риси.

В учасників бойових дій більш серйозно страждає емоційний компонент побудови майбутнього, ніж когнітивний. На первинний стрес, отриманий під час бойових дій, накладається вторинний, що виник при поверненні додому. Це стає внутрішньою основою для психічної та соціальної дезадаптації комбатанта в суспільстві.

Російська дослідниця Ахмедова Х. Б. відзначає, що ознаки посттравматичних стресових розладів можуть розглядатися в якості основи, на якій формуються особистісні зміни різних рівнів. Необхідно зауважити, що ПТСР є формою порушення психологічного здоров'я особистості комбатанта, що безпосередньо пов'язане з наявністю патологічних змін особистості. Уявлення про критерії психологічного здоров'я, на цей момент досить устоялися, для того щоб кваліфікувати ПТСР як його порушення. Вітчизняне поняття «психологічне здоров'я» сформувалося під впливом поглядів А. Маслоу і передбачає, по-перше, прагнення людей бути «всім, чим вони можуть», розвивати весь свій потенціал через самоактуалізацію. І друга складова психологічного здоров'я, передбачає прагнення до гуманістичних цінностей [2].

Більшість комбатантів позбавлені можливості реалізовувати те головне, що вони винесли зі свого бойового досвіду - цінності, де на першому місці стояли життя людини і бойові побратими [3]. Психологічний нездоров'я, з цієї точки зору, виражається в тому, що колишній учасник бойових дій не може знайти свого місця у мирному житті, позбавлений можливості «стати всім, чим він може». Безсумнівно, головним наслідком для особи з ПТСР стає деформація

самооцінки: часто вона стає неадекватно заниженою, або компенсаторно завищеною. Зміна самооцінки надзвичайно важко коректується, так як відноситься до ядра особистості, і самооцінка є важливим регулятором її поведінки [5].

Також необхідно відзначити, що в житті рідко бувають події, які можна трактувати як однозначно гарні, або однозначно погані. Бойовий досвід та його наслідки у вигляді ПТСР, дуже багато комбатантів трактують як позитивний життєвий досвід. Травматичної вплив в ряді випадків сприяє особистісному зростанню та підвищенню самоповаги, активізуючи процес переоцінки цінностей і формування нових пріоритетів. Це дозволяє особистості в посттравматичному періоді стати навіть більш активним суб'єктом життя, ніж до травматичних подій [3]. Ті комбатанти, які вважають участь у бойових діях яскравою сторінкою свого життя, включають її в свій досвід, осмислюючи його, дотримуються думки, що вони стали сильнішими, у них з'явилося більше можливостей, їм легше долати життєві труднощі.

При проведенні психологами реадаптації чи реабілітації комбатантів, з віддаленими наслідками стресогенних впливів, вони стикаються з тим, що практично всі комбатанти відчувають тимчасову дезадаптацію в мирних умовах. Успішне подолання негативних наслідків переживання травматичних подій залежить від рівня активності комбатанта та його здатності до реалізації оптимальних стратегій виходу з кризової ситуації.

Психологи проводять реабілітаційну роботу, як у районі бойових дій, так і в мирних умовах, органічно включаючи свою діяльність в трирівневу систему реабілітації. На технологічному та методичному рівнях при роботі в різних умовах є суттєві відмінності: в бойовій обстановці психологічна реабілітація тісним чином пов'язана з

психологічною допомогою і підтримкою, а в мирній ситуації – психологічна реабілітація здійснюється в комплексі з медичними заходами, повноцінним відпочинком, включає роботу з сім'єю комбатанта, діяльність з відновлення соціального статусу і, безсумнівно, проводиться на основі гарної матеріально-технічної бази. Але в будь-яких умовах реабілітаційна діяльність психолога повинна здійснюватися в наступних напрямках:

1) організаційна робота, що включає в себе всі рівні планування діяльності психолога, а також підготовчу і безпосередню роботу по всіх видах і напрямках професійної діяльності;

2) психопрофілактика - діяльність щодо запобігання небажаних проявів у психіці комбатанта;

3) психодіагностика, як діяльність психолога з виявлення психологічних характеристик комбатантів, військових колективів і різних сторін військової служби;

4) психологічне консультування - діяльність психолога, що носить рекомендаційний характер, базується на спільному виявленні причин та недоліків існуючих станів; консультування здійснюється у формі планомірного прийому комбатантів та членів їх сімей;

5) психокорекція, організація якої дозволяє цілеспрямовано впливати на особистість і психіку комбатанта, з метою зміни, зміцнення або формування необхідних якостей;

6) психотерапевтичний вплив забезпечує цілеспрямовану зміну необхідних якостей і властивостей комбатанта, в інтересах військової служби, здійснений у вербальному і невербальному впливі на емоційно-вольову, інтелектуальну, мотиваційну сферу особистості комбатанта, а також у створенні комфортних умов проходження військової служби;

7) робота з сім'ями комбатантів [3].

Робота психолога з реадаптації та реабілітації комбатантів проводиться в індивідуальних і групових формах. Обов'язковими для використання є бесіди з учасниками бойових дій, консультації з питань психологічного стану, тренінгові форми роботи, освітянсько-профілактичні лекції.

Одним з головних завдань діяльності психолога при наданні психологічної допомоги комбатантам, з віддаленими наслідками стресогенних впливів є виявлення в осіб, схильних до психотравматизації. Експрес-методикою, що дозволяє виявляти осіб, які потребують підтримки, може служити класифікаційна сітка, запропонована Олександровським Ю. А. Відповідно до неї до непатологічних (фізіологічних) невротичних явищ належать реакції на бойовий стрес (адаптаційні реакції). Вони виявляються у підвищеній емоційної напруженості і психомоторних змінах, викликаних страхом (безліч недоцільних, безладних рухів; ступорне завмирання; уривчаста незв'язна мова). Патологічні реакції проявляються у симптомах астенічного, депресивного, істеричного та інших синдромів [1]. Основним показником того, що рівень травматизації не зачіпає психіку комбатанта, є збереження ним достатньо критичної оцінки того, що відбувається і здатності до цілеспрямованої діяльності. На даному етапі повинен включатися механізм реабілітації комбатанта, що виражається в ґрунтовній психологічній підтримці.

Психологічна підтримка, що здійснюється психологами в бойовій обстановці виражається в двох формах: комунікативній та організаційно-діяльнісній. Комунікативні способи поділяються на вербальні, візуальні, тактильні і так далі. Організаційно-діяльнісні способи, що не входять до компетенції психологів, зводяться до чіткого управління діями підлеглих, перестановці

військовослужбовців, попередження контактів комбатантів з деморалізованими особами [5].

Експрес-методи саморегуляції в бойових умовах є важливими корекційними засобами, що застосовуються психологами на першому етапі реабілітації. Дуже часто виникає необхідність на тлі нормалізації стану (головним чином, за рахунок заспокоєння, розслаблення) активізувати протікання відновлюваних процесів, посилити мобілізацію ресурсів, тим самим створюючи передумови для формування іншого типу станів - станів високої працездатності. Існують різні методи та модифікації методик саморегуляції, що ґрунтуються, в основному, на тілесно-орієнтованому напрямку психотерапії. До них, перш за все, слід віднести техніки активної нервово-м'язової релаксації, метод аутогенного тренування, прийоми самогіпнозу, ідеомоторні тренування, тощо [5].

Позитивний психологічний ефект, на комбатантів з віддаленими наслідками стресогенних впливів, дають масаж і самомасаж, до яких учасник бойових дій може вдаватися для відновлення і зміцнення нормального стану в будь-якій обстановці і на будь-якому етапі реабілітації. Найбільш поширеними прийомами є стародавні види масажної техніки, до яких відносяться: погладження, пощипування, тиск, обертання, постукування та вібрація [1]. При цьому психологу не потрібно заміняти собою масажиста: досить навчити комбатантів найпростішим прийомам масажу. У процесі комплексної реабілітації на її другому і третьому етапах масаж повинен здійснювати професійний масажист.

В тих випадках, коли психіка комбатантів зазнала бойового стресу і їх реакції по Олександровському Ю. А. можна кваліфікувати як психогенні, потрібне здійснення повномасштабних заходів по психологічній реабілітації. Приводом для цього служать різні

симптоми, що супроводжуються втратою критичності і можливості цілеспрямованих дій. Основними завданнями психологічної реабілітації в цьому випадку є: діагностика психічного розладу, евакуація комбатантів, яким потрібна госпіталізація для відновлення психічного здоров'я, відновлення порушених психічних функцій, корекція самосвідомості, надання допомоги у підготовці до хірургічних операцій, в купірування больових відчуттів у поранених тощо.

Методами діагностики комбатантів є візуальна діагностика та психодіагностична бесіда. Після евакуації комбатантів із психотравмуючої ситуації, з ними можуть проводитися додаткові заходи з використанням різних тестових методик. До таких методик можна віднести методику FPI, що дозволяє вивчити рівень невротизації, спонтанної агресивності, дратівливості, товариськості та іншого, а також виділити групи ризику, орієнтуючись на критерії: порушення поведінки, порушення емоційної сфери, високий ризик можливості суїцидальної поведінки. Ці критерії дозволяють виділити групу комбатантів, що потребують поглибленої діагностики та проведенні корекційної роботи [1].

Під час діяльності психолога з комбатантами, з віддаленими наслідками стресогенних впливів, найбільш широке застосування знаходять такі способи психологічної реабілітації, як: фізіологічні (глибокий сон, якісна їжа, відпочинок тощо); психотерапевтичні (раціональна психотерапія, музико-, біблію-, імаго-, арт-терапія та ін.); аутогенні (аутотренінг, саморегуляція, медитація); медикаментозні та організаційні.

Реабілітаційна робота психолога з комбатантами на другому і третьому етапах проходить в мирних умовах і в комплексі з медичною та соціальною реабілітацією. У центрах реабілітації комбатантів, з

віддаленими наслідками стресогенних впливів, необхідно створити систему комплексної реабілітації, яка б включала в себе:

- 1) психологічний блок;
- 2) медичний (психотерапевтичний, неврологічний, кардіологічний і т.д.) блок;
- 3) блок соціальної реабілітації.

Психологічну роботу з комбатантами необхідно проводити в умовах цілодобового стаціонару і / або амбулаторно (протягом 24 днів). Психологу необхідно забезпечити систему заходів, спрямованих на психологічну реабілітацію комбатантів таких центрів. Ця система реабілітації повинна включати в себе:

1. Первинне психодіагностичне обстеження і передтестова консультація. Основним завданням цього етапу є визначення психоемоційного стану та індивідуально-психологічних особливостей комбатантів з віддаленими наслідками стресогенних впливів. Якщо потрібно, то необхідно провести додаткову діагностику, яка доповнюється іншими методиками у відповідності з цілями кожного конкретного обстеження.

2. Індивідуальна програма психологічної реабілітації комбатанта складається на основі аналізу отриманих в ході діагностики даних з метою найбільш ефективної реалізації реабілітаційного потенціалу комбатанта, з урахуванням його індивідуальних особистісних особливостей та запиту.

3. Виконання заходів, передбачених індивідуальною програмою психологічної реабілітації комбатанта [1].

Психокорекційна робота з комбатантами будується і проводиться згідно з діагностичними дослідженнями. У психокорекційній роботі психолога можна виділити кілька напрямків: корекція індивідуальних психологічних властивостей особистості, розвиток вищих психічних

функцій і здібностей, формування навичок саморегуляції а також особистісний ріст і розвиток комунікативних здібностей.

Американський психолог Б. Колодзін, виходячи з своїх наукових досліджень та практичної діяльності з комбатантами, пропонує практичні рекомендації психологам, що працюють з комбатантами та їм самим, що ґрунтуються на таких принципах, як:

1) істинне зцілення приходить тоді, коли комбатант віддає належне всьому, що дізнався на своєму життєвому шляху і використовує ці знання;

2) справжнє фізичне і душевне здоров'я комбатанта полягає не в тому, щоб він відповідав чийось нормам і стандартам, а в тому, щоб він прийшов до згоди з самим собою і реальними фактами свого життя;

3) вказуючи на приховані форми конфлікту, що виник, комбатанти можуть багато чому навчити людство. Знайшовши свій шлях проти конфлікту і страху, як у своїй душі, так і навколо себе, комбатант відчує, що його життя наповнилося змістом;

4) повага створює сприятливий клімат для світу, а неповага створює сприятливий клімат для війни [2].

Висновки та перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Отже, підсумовуючи вище зазначене, необхідно зауважити, що психологічна реабілітація і реадаптація служать, перш за все, відновленню психологічного ресурсу комбатанта та протидіють ПТСР. Діяльність психолога з комбатантами являє собою безперервний процес (починаючи в зоні бойових дій і продовжуючи у мирній обстановці) здійснення психологічної підтримки учасників бойових дій та проведення психологічної реабілітації з особами, що зазнали травмуючого впливу стресогенних факторів бою.

Перспективу подальших наукових досліджень ми вбачаємо у дослідженні особливостей ефективного використання психологами форм, методів і засобів психологічної допомоги комбатантам з віддаленими наслідками стресогенних впливів. При вмілому, ефективному і комплексному їх застосуванні будуть сформовані передумови істотного зниження рівня психологічної травматизації комбатантів.

Література:

1. Серов А. С., Жуков А. Н., Скоробогач Л. В. (2003). *Программа коррекционной работы с дезадаптированными военнослужащими*, Ростов-на-Дону, 218 с.
2. Попов В. Е. (1992). *Психологическая реабилитация военнослужащих после экстремальных воздействий* (На материале землетрясения в Ленинкане, межнационального конфликта в Фергане и боевых действий в Афганистане): дисс. канд. психол. наук: 19.00.05, М., Гуманитарная академия вооруж. сил, 214 с.
3. Караяни А. Г., И. В. Сыромятников (2006). *Прикладная военная психология*, СПб., Питер, 480 с.
4. Пономаренко Н. О. (2004). *Проблеми реабілітації військовослужбовців Збройних Сил України після виконання місії у складі миротворчого контингенту*, Військова медицина України, № 1-2, с. 110-114.
5. *Психологічне супроводження військовослужбовців в діяльності за екстремальних умов: методичні рекомендації* (2003). Воронова В. І., Шевченко В. Є., Коршевнік Д. О., Байбаєв Д. С., Кравченко Б. В., Галкін С. А., Малько І. В., під ред. Ложкіна Г. В., К., Національний університет фізичного виховання і спорту України, 145 с.

References:

1. Serov A. S., Zhukov A. N., Skorobohach L. V. (2003). *Prohramma korrektsyonnoi raboty s dezadaptirovannymy voennosluzhshchymy*, Rostov-na-Donu, 218 s.
2. Popov V. E. (1992). *Psykhologhycheskaia reabylytatsyia voennosluzhashchykh posle ekstremalnykh vozdeistvyi* (Na materyale zemletriaseniya v Lenynakane, mezhnatsyonalnoho konflykta v Ferhane y boevykh deistvyi v Afhanystane): dyss. kand. psykhol. nauk: 19.00.05, M., Humanytarnaia akademyia vooruzh. syl, 214 s.
3. Karaiany A. H., Y. V. Syromiatnykov (2006). *Prykladnaia voennaia psykhologhyia*, SPb., Pyter, 480 s.
4. Ponomarenko N. O. (2004). *Problemy reabilitatsii viiskovosluzhbovtziv Zbroinykh Syl Ukrainy pislia vykonannia misii u skladi myrotvorchoho kontynhentu*, Viiskova medytsyna Ukrainy, № 1-2, c. 110-114.
5. *Psykhologhichne suprovodzhennia viiskovosluzhbovtziv v diialnosti za ekstremalnykh umov: metodychni rekomendatsii* (2003). Voronova V. I., Shevchenko V. Ye., Korshevniuk D. O., Baibaiev D. S., Kravchenko B. V., Halkin S. A., Malko I. V., pid red. Lozhkina H. V., K., Natsionalnyi universytet fizychnoho vykhovannia i sportu Ukrainy, 145 s.

Citation: R. P. Popeliushko. (2019). BASICS OF ACTIVITY PSYCHOLOGIST AT COMBATANT WITH LONG-TERM CONSEQUENCES OF STRESS IMPACT. *Innovative Solutions in Modern Science*. 7(34). doi: 10.26886/2414-634X.7(34)2019.6

Copyright: © R. P. Popeliushko. 2019. This is an openaccess article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY). The use, distribution or reproduction in other forums is permitted, provided the original author(s) or licensor are credited and that the original publication in this journal is cited, in accordance with accepted academic practice. No use, distribution or reproduction is permitted which does not comply with these terms.

DOI 10.26886/2414-634X.7(34)2019.7

UDC 159.923.2

**INTERRELATION SPECIFICITY OF LIFE-PURPOSE AND VALUE
ORIENTATIONS OF THE STUDENTS WITH DIFFERENT FEATURES
OF SELF-ATTITUDE**

Mednikova G. I.

H. S. Skovoroda Kharkov National Pedagogical University, Ukraine,
Kharkov

The paper presents the results of the empirical research directed to definition of the interrelation specificity of value and life-purpose orientations of the students according to their self-attitude features. The research is based on the idea of self-attitude as an inner factor of the values personal system development at the juvenile socialization stage. Specificity of the life-purpose, terminal and instrumental interrelations for the first, third and fifth course students with different structure of self-attitude has been revealed.

Key words: life-purpose orientations, value orientations, terminal orientations, instrumental orientations, self-attitude, students.

кандидат психологічних наук, Меднікова Г. І. Специфіка взаємозв'язку смисложиттєвих і ціннісних орієнтацій студентів з різними особливостями ставлення до себе/ Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, Україна, Харків

У статті представлені результати емпіричного дослідження, спрямованого на визначення специфіки взаємозв'язку ціннісних і смисложиттєвих орієнтацій студентів залежно від особливостей їх ставлення до себе. В основу дослідження покладене уявлення про ставлення до себе як внутрішній чинник розвитку особистісної

системи цінностей на юнацькому етапі соціалізації. Виявлена специфіка взаємозв'язків смисложиттєвих орієнтацій, термінальних та інструментальних цінностей для студентів першого, третього й п'ятого курсів з різною будовою ставлення до себе.

Ключові слова: смисложиттєві орієнтації, ціннісні орієнтації, термінальні цінності, інструментальні цінності, ставлення до себе, студенти.

Медникова А. И. Специфика взаимосвязи смысложизненных и ценностных ориентаций студентов с различными особенностями самоотношения / Харьковский национальный педагогический университет имени Г. С. Сковороды, Украина, Харьков

В статье представлены результаты эмпирического исследования, направленного на определение специфики взаимосвязи ценностных и смысложизненных ориентаций студентов в зависимости от особенностей их самоотношения. В основу исследования положено представление о самоотношении как внутреннем факторе развития личностной системы ценностей на юношеском этапе социализации. Виявлена специфіка взаємозв'язей смисложизненных орієнтацій, термінальних і інструментальних цінностей для студентів першого, третього і п'ятого курсів з різним строєнням самоотношения.

Ключевые слова: смысложизненные ориентации, ценностные ориентации, терминальные ценности, инструментальные ценности, самоотношение, студенты.

Вступ. Потреба суспільства не тільки у високоосвічених фахівцях, але й у фахівцях, здатних вирішувати важливі життєві завдання, прямує шляхом саморозвитку, самовдосконалення,

самореалізації, привертає увагу науковців до проблем, пов'язаних із становленням ціннісно-сислової сфери особистості сучасного студента.

У дослідженнях сучасних авторів, заснованих на уявленнях про ставлення до себе як смислове утворення, індикатор смислу власного «Я» для людини, воно вивчається як внутрішній фактор розвитку особистісної системи цінностей на юнацькому етапі соціалізації, визначаються характеристики ціннісно-сислової сфери особистості в студентському віці, коли відбувається інтенсивне її становлення [1].

М. В. Шабаловська у дослідженні, спрямованому на вивчення цінностей і їх взаємозв'язків зі ставленням до себе у сучасних студентів, виявила низьку значимість цінностей, які є основою саморозвитку і самовдосконалення [2].

У дослідженні Т. М. Кочеткової виявлено, що позитивне ставлення до себе сприяє самоактуалізації особистості, а негативне може виступати базою як для активної, так і для пасивної особистісної позиції залежно від ступеня виразності самоінтересу, рефлексивності та інтернальності [3].

Слід зазначити, що у більшості досліджень автори зосереджені на пошуку взаємозв'язків цінностей, смисложиттєвих орієнтацій і окремих компонентів ставлення до себе. Однак компоненти останнього не виступають ізольовано, між ними існують складні взаємозв'язки, взаємовплив. Основним принципом організації компонентів ставлення до себе в єдину систему виступає принцип смислової інтеграції, а загальний рівень ставлення до себе, у першу чергу, залежить від рівня ставлення до себе по найбільш значимому смислу, ступеня його позитивності, що визначає якісну специфіку індивідуального ставлення до себе.

Мета даного дослідження полягала у визначенні специфіки взаємозв'язку ціннісних і смисложиттєвих орієнтацій студентів залежно від особливостей їх ставлення до себе.

Виклад основного матеріалу статті. Дослідження проводилося з використанням «Методики дослідження ставлення до себе» С. Р. Пантисєва, «Методики вивчення ціннісних орієнтацій» М. Рокича, «Тесту смисложиттєвих орієнтацій» Д. О. Леонтьєва. Усього у дослідженні брали участь 504 студента ряду вузів міста Харкова, з них: 126 першокурсників, 240 третьокурсників і 138 п'ятикурсників. Для виявлення груп випробовуваних, які мають подібні прояви змінних ставлення до себе, результати, отримані по групах студентів першого, третього й п'ятого курсів за допомогою опитувальника С. Р. Пантисєва, були піддані кластеризації методом k-середніх.

По першому курсу було виділено 3 кластери спостережень. До 1 кластеру увійшли 31,79%, до 2 – 44,4%, до 3 – 23,81% першокурсників. Усереднений профіль ставлення до себе студентів 1 кластеру характеризується вираженим підйомом на шкалах емоційно-ціннісного компонента ставлення до себе, профіль 2 кластеру – підйомом на шкалах емоційно-оцінного компонента ставлення до себе, а профіль 3 кластеру відрізняється більш низьким розташуванням у цілому й підйомом на шкалах внутрішньої конфліктності й самозвинувачення.

У ході аналізу кореляційних зв'язків між показниками смисложиттєвих і ціннісних орієнтацій студентів 1 кластеру першого курсу виявлені наступні зворотні зв'язки: цінності «життєва мудрість» із цілями в житті ($r=-0,448$, $p<0,01$), результативністю життя ($r=-0,308$, $p<0,05$), локусом контролю-Я ($r=-0,454$, $p<0,01$); цінності «пізнання» з життєвими цілями ($r=-0,318$, $p<0,05$), процесом життя ($r=-0,349$, $p<0,05$), локусом контролю-Я ($r=-0,367$, $p<0,05$).

Цінності життєвої мудрості й пізнання сприймаються студентами цієї групи, як нав'язані ззовні, але не приймаються ними, що підтверджується їх місцем в ієрархічній структурі термінальних цінностей представників 1 кластеру [4]. Усвідомлення невідповідності цінностей, які декларуються батьками або/і суспільством у цілому, реальній дійсності може проявлятися в категоричній їх критиці, бунті проти них, що більш характерно для підліткового віку. На певну інфантильність ціннісно-сислової сфери студентів даного кластеру вказує й пряма кореляція інструментальної цінності «непримиренність до власних недоліків і недоліків інших людей» з локусом контролю-життя ($r=0,363$, $p<0,05$).

По 2 кластеру також спостерігається відкидання цінності життєвої мудрості зі зростанням задоволеності самореалізацією в минулому ($r=-0,432$, $p<0,01$). Цінність цікавої роботи прямо корелює зі сприйняттям процесу свого життя як цікавого й емоційно насиченого ($r=0,410$, $p<0,01$), задоволеністю самореалізацією ($r=0,430$, $p<0,01$), упевненістю в можливості контролювати своє життя ($r=0,397$, $p<0,01$). Усвідомленість і прийняття цінності цікавої роботи підтверджується її високим рангом в ієрархії цінностей представників даного кластеру, а зв'язок із цінностями розваг, матеріально забезпеченого життя й суспільного визнання розкриває певні світоглядні позиції студентів [4]. Дані позиції підтверджуються й виявленими позитивними зв'язками складових смислу життя з інструментальними цінностями: високих запитів із процесом життя ($r=0,510$, $p<0,001$), локусом контролю-Я ($r=0,361$, $p<0,01$) і локусом контролю-життя ($r=0,415$, $p<0,01$); раціоналізму із процесом життя ($r=0,475$, $p<0,001$).

Зворотні кореляції процесу життя із цінностями ефективності у справах ($r=-0,329$, $p<0,01$) і незалежності ($r=-0,344$, $p<0,01$), а також цінності ефективності у справах із задоволеністю самореалізацією ($r=-$

0,440, $p < 0,01$) можна пояснити неможливістю реалізації своїх життєвих цінностей за рахунок власних зусиль і надією на допомогу в цьому інших людей, що підтверджується інструментальною незабезпеченістю цінностей групи «розваги - матеріально забезпечене життя - цікава робота - суспільне визнання», яка була визначена в ході кореляційного аналізу термінальних і інструментальних цінностей [5].

Разом з тим слід зазначити, що інструментальні цінності, пов'язані зі складовими смислу життя, не займають в ієрархії цінностей представників даного кластера домінуючих позицій. Найбільш значимою з цих цінностей виявилася незалежність (7 місце), а найменш значимою - високі запити (17 місце) [4]. Таким чином, спостерігається певний конфлікт між декларованою незначимістю зазначених цінностей і їх роллю в забезпеченні усвідомленості життя, вирішення якого може привести або до росту особистісної зрілості, або до зміцнення егоцентрично-гедоністичної світоглядної позиції студентів.

Зниження цінності розваг зі зростанням сприйняття й оцінки процесу життя як повного, насиченого ($r = -0,449$, $p < 0,05$), задоволеності самореалізацією ($r = -0,570$, $p < 0,01$) виявлене по групі першокурсників 3 кластеру. Серед інструментальних цінностей зі складовими смислу життя найбільше тісно пов'язані високі запити: із цілями в житті ($r = 0,589$, $p < 0,01$), із процесом життя ($r = 0,574$, $p < 0,01$), з результативністю життя ($r = 0,559$, $p < 0,01$), з локусом контролю-Я ($r = 0,436$, $p < 0,05$) і локусом контролю-життя ($r = 0,494$, $p < 0,05$), тобто відчуття усвідомленості життя студентів даного кластера прямо залежить від того, наскільки задовольняються їхні високі запити. Крім того впевненість у можливості контролю життя передбачає

підвищення цінності самоконтролю ($r=0,398$, $p<0,05$) і зниження цінності чесності ($r=-0,437$, $p<0,05$).

Прямі зв'язки певних цінностей з усіма складовими смислу життя розглядаються як показник того, що ці цінності виступають у якості інтегруючих, системоутворюючих у структурі ціннісно-смислової сфери особистості; наявність таких цінностей зв'язується з успішністю побудови власної его-ідентичності [6]. Разом з тим в ієрархії інструментальних цінностей представників 3 кластеру високі запити займають останнє місце, що може свідчити не про успішність побудови его-ідентичності, а про певну її сплутаність. Даний висновок підтверджується й тим, що, як і у студентів 1 кластеру, із смисложиттєвими орієнтаціями позитивно не корелюють термінальні цінності.

По третьому курсу було виділено 4 кластери спостережень. До 1 кластеру увійшли 27,5% третьокурсників, до 2 – 20,83%, до 3 – 40%, до 4 – 11,67%. Профілі ставлення до себе 1 і 4 кластерів подібні за конфігурацією. Вони характеризуються більш низьким розташуванням шкал оцінного компонента щодо шкал емоційно-ціннісного компонента ставлення до себе, піком по шкалі самоцінності. Разом з тим студенти, що увійшли до 4 кластеру, відрізняються більш вираженою відкритістю, схильністю до самозвинувачення, меншою самоприхильністю, менш схильні очікувати від навколишніх позитивного ставлення до себе. Профіль 2 кластеру третього курсу характеризується піками на шкалах самокерівництва й самоприйняття, а також найбільш високими показниками по шкалах внутрішньої конфліктності й самозвинувачення. Профіль 3 кластеру відрізняється найбільш високим розташуванням щодо профілів інших кластерів третього курсу, піком на шкалі самоцінності й низьким розташуванням шкал внутрішньої конфліктності й самозвинувачення.

По 1 кластеру третього курсу визначені зворотні зв'язки інструментальної цінності самоконтролю з усіма складовими смислу життя: цілями ($r=-0,303$, $p<0,05$), процесом ($r=-0,275$, $p<0,05$), результативністю ($r=-0,317$, $p<0,05$), локусом контролю-Я ($r=-0,296$, $p<0,05$) і локусом контролю-життя ($r=-0,375$, $p<0,01$). Значимих кореляційних зв'язків смисложиттєвих орієнтацій і термінальних цінностей по даному кластеру не виявлено.

По 2 кластеру виявлені прямі кореляційні зв'язки цінності краси природи й мистецтва й процесу життя ($r=299$, $p<0,05$), а також цінності відповідальності й результативності життя ($r=285$, $p<0,05$) та локусу контролю-Я ($r=311$, $p<0,05$). Зворотні кореляційні зв'язки вказують на те, що чим більш схильні студенти до висування цілей, пов'язаних з майбутнім, тим менш значимими для них є цінності наявності гарних і вірних друзів ($r=-399$, $p<0,01$), розваг ($r=-360$, $p<0,01$), акуратності ($r=-278$, $p<0,05$). Цінність наявності гарних і вірних друзів крім того знижується з підвищенням усвідомленості результативності прожитого проміжку життя ($r=-293$, $p<0,05$), себе самого як хазяїна свого життя ($r=-382$, $p<0,01$), усвідомленості насиченості процесу життя ($r=-299$, $p<0,05$).

Таким чином, по даній групі студентів спостерігається певна закономірність, яка полягає в тому, що з ростом усвідомленості життя знижується значимість групоцентричних цінностей (друзі, розваги) і підвищується значимість цінностей гуманістичного рівня (краса природи й мистецтва, відповідальність). Даний результат входить у певне протиріччя з виявленою в ході кореляційного аналізу структурою цінностей представників даного кластеру, де група цінностей гуманістичного рівня не представлена, хоча окремі цінності цього рівня утворюють зворотні зв'язки із цінностями групоцентричного й егоцентричного рівнів [5], що свідчить про

наявність протиріччя у ціннісно-смысловій сфері студентів, вирішенням якого може стать або прийняття й реалізація цінностей вищого рівня, або зростання незадоволеності собою, самозвинувачення, внутрішньої конфліктності.

По 3 кластеру не виявлено зв'язків між смисложиттєвими орієнтаціями й інструментальними цінностями. Термінальна цінність упевненості в собі зростає з підвищенням цілеспрямованості ($r=231$, $p<0,05$), а значимість цінності активного життя знижується з підвищенням усвідомленості життєвих цілей ($r=-270$, $p<0,01$), сприйняття себе, як особистості, яка може вільно обирати цілі ($r=-377$, $p<0,001$) і будувати відповідно до них своє життя ($r=-215$, $p<0,05$).

Зниження цінності активного життя зі зростанням відчуття себе хазяїном власного життя ($r=-470$, $p<0,05$) спостерігається і по групі третьокурсників, які ввійшли до 4 кластеру. Зростання усвідомленості прожитого проміжку життя як результативного супроводжується зниженням цінності щасливого сімейного життя ($r=-483$, $p<0,05$) і збільшенням цінності самоконтролю ($r=496$, $p<0,01$). Найбільша кількість кореляцій виявлена між ціннісними орієнтаціями й цілями в житті. Зі зростанням націленості на майбутнє спостерігається зниження цінності краси природи й мистецтва ($r=-384$, $p<0,05$) і сміливості у відстоюванні своїх думок ($r=-461$, $p<0,05$), а також зростання цінностей матеріально забезпеченого життя ($r=453$, $p<0,05$), щастя інших ($r=470$, $p<0,05$), акуратності ($r=495$, $p<0,01$) і високих запитів ($r=496$, $p<0,01$). Можна припустити, що третьокурсники 4 кластеру незадоволені своїм життям у сьогоденні, а смисл їх життю надає націленість на майбутнє.

По групі студентів п'ятого курсу виділено 4 кластери, до 1 з яких увійшло 20,29% вибірки, до 2 – 26,09%, до 3 – 42,03%, до 4 – 11,59%. Профіль ставлення до себе студентів 1 кластеру характеризується

піками на шкалах самокерівництва й самоприйняття, відносно низьким розташуванням шкали відкритості й більш високим, відносно 2 і 3 кластерів, розташуванням шкал негативного ставлення до себе. Профіль 2 кластеру відрізняється збалансованістю шкал емоційно-оцінного й емоційно-ціннісного компонентів й зниженням на шкалах негативного ставлення до себе. Профіль 3 кластеру характеризується найбільш високим, щодо інших кластерів, розташуванням шкал емоційно-оцінного компоненту ставлення до себе, зниженням на шкалах самоприйняття й самоприхильності й істотним зниженням на шкалах негативного самоставлення. Профіль 4 кластеру відрізняється від профілів інших кластерів 5 курсу більш низьким розташуванням усіх шкал окрім шкал негативного ставлення до себе, по яких спостерігається різкий підйом.

По 1 кластеру п'ятого курсу визначено: чим більш цікавим і емоційно насиченим сприймається студентами процес їх життя, тим більше вони цінують терпимість ($r=535$, $p<0,01$) і менше високі запити ($r=-472$, $p<0,05$); чим більш активно висуваються цілі на майбутнє, тим більше цінується чесність ($r=544$, $p<0,01$); чим більшою мірою особистість сприймає себе як хазяїна свого життя, тем менш цінує творчість ($r=-403$, $p<0,05$).

Більшість визначених по 2 кластеру кореляцій виявилися прямими: з локусом контролю-Я пов'язані цінності життєвої мудрості ($r=392$, $p<0,05$) і цікавої роботи ($r=349$, $p<0,05$); цінність відповідальності корелює з життєвими цілями ($r=492$, $p<0,01$), процесом ($r=447$, $p<0,01$) і результативністю життя ($r=453$, $p<0,01$), локусом контролю-життя ($r=540$, $p<0,001$); цінність ефективності у справах пов'язана з цілями в житті ($r=573$, $p<0,001$) і локусом контролю-життя ($r=449$, $p<0,01$). Обернено корелює із цілями в житті ($r=-360$, $p<0,05$), процесом життя ($r=-342$, $p<0,05$) і локусом контролю-

Я ($r=-339$, $p<0,05$) лише цінність чуйності. Усі цінності, пов'язані зі складовими смислу життя, певним чином стосуються професійної самореалізації й відображають засоби її досягнення, суб'єктивно прийнятні саме для студентів даної групи.

Зі смисложиттєвими орієнтаціями студентів 3 кластеру п'ятого курсу позитивно корелюють соціально схвалювані цінності, які можна також назвати традиційними: цінність здоров'я корелює з життєвими цілями ($r=489$, $p<0,001$) і локусом контролю-життя ($r=277$, $p<0,05$); цінності цікавої роботи й щасливого сімейного життя – із цілями в житті ($r=411$, $p<0,01$; $r=438$, $p<0,01$), результативністю життя ($r=336$, $p<0,01$; $r=347$, $p<0,01$), локусом контролю-життя ($r=398$, $p<0,01$; $r=379$, $p<0,01$). Разом з тим зі зростанням орієнтації на досягнення цілей у майбутньому ($r=-0,242$, $p<0,05$), усвідомленням можливості контролю подій власного життя ($r=-0,310$, $p<0,05$) знижується цінність розваг, а підвищення усвідомлення життя як цікавого й емоційно насиченого процесу супроводжується зниженням цінності наявності гарних і вірних друзів ($r=-398$, $p<0,01$). Серед інструментальних цінностей зі складовими смислу життя: цілями ($r=-333$, $p<0,01$), результатом ($r=-292$, $p<0,05$), локусом контролю-життя ($r=-270$, $p<0,05$), обернено корелює лише непримиренність до недоліків у себе й інших. Досить високі ранги традиційних цінностей у груповій ієрархії [4] вказують на те, що дані цінності прийняті студентами 3 кластеру, а їх самореалізація на даному життєвому етапі відбувається саме в руслі традиційних цінностей.

По 4 кластеру визначена специфіка, яка відображає негативні зв'язки життєвих цілей та локусу контролю-життя переважно із соціально схвалюваними традиційними цінностями. Так із життєвими цілями обернено корелюють цінності здоров'я ($r=-589$, $p<0,01$), цікавої роботи ($r=-595$, $p<0,01$), життєрадісності ($r=-484$, $p<0,05$), чесності ($r=-$

590, $p < 0,01$), чуйності ($r = -0,480$, $p < 0,05$), а з локусом контролю-життя – цінності любові ($r = -0,592$, $p < 0,01$) і відповідальності ($r = -0,480$, $p < 0,05$). Прямий зв'язок виявлений між цілями в житті й цінностями продуктивного життя ($r = 0,482$, $p < 0,05$), високих запитів ($r = 0,495$, $p < 0,05$), широти поглядів ($r = 0,598$, $p < 0,01$); між локусом контролю-життя й суспільним визнанням ($r = 0,480$, $p < 0,05$). У груповій ієрархії цінностей студентів даного кластеру цінності, що прямо корелюють із смисложиттєвими орієнтаціями, займають низькі позиції, а традиційні цінності декларуються як найбільш значимі [4], що може свідчити про дисгармонію в їх ціннісно-смісловій сфері. Виходячи з того, що цінності, які мають позитивний зв'язок з уявленнями про можливість контролю життя й цілями в житті є цінностями соціального самоствердження, а також враховуючи відсутність кореляцій цінностей із процесом, результатом і локусом контролю-Я, можна зробити висновок, що дані цілі не мають реальної опори у минулому і теперішньому.

Висновки та перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Дані, отримані в ході дослідження, свідчать про те, що особливості самоствавлення студентів певним чином пов'язані зі становленням ціннісно-сміислової сфери особистості. Так у першокурсників при домінуванні в структурі ставлення до себе емоційно-ціннісного компонента відзначається бунтарський настрій щодо прийнятих у суспільстві цінностей; при домінуванні емоційно-оцінного компонента - занурення в процес життя з відсутністю цілей у майбутньому; при відносно високих показниках негативного самоствавлення - сплутаність цінностей. По групах третьокурсників, ставлення до себе яких вирізняється низькою внутрішньою конфліктністю, визначена обмежена кількість зв'язків ціннісних і смисложиттєвих орієнтацій. У студентів з більш негативним самоствавленням визначена більша

кількість зв'язків, які відображають або протиріччя між суб'єктивною значущістю цінностей і їх роллю в осмисленні життя, або незадоволеність своїм життям у сьогоденні з орієнтацією на майбутнє. Осмисленість життя п'ятикурсниками, для яких характерна збалансованість ціннісного й оцінного компонентів, позитивність ставлення до себе, пов'язана із цінностями професійної самореалізації. У п'ятикурсників з позитивним самостваленням при домінуванні емоційно-оцінного компоненту складові смислу життя пов'язані із традиційними цінностями, а при негативному ставленні до себе відзначається або відсутність прямих зв'язків термінальних цінностей і смисложиттєвих орієнтацій, або відкидання традиційних цінностей з концентрацією на цінностях-цілях, пов'язаних з майбутнім, які не мають реальної опори у минулому та теперішньому.

Перспектива подальших досліджень вбачається у розробці розвивально-корекційної програми, спрямованої на гармонізацію ставлення до себе та ціннісно-смислової сфери студентів.

Література:

1. Тихомандрицкая О. А. (2000). *Ценности и самоотношение на этапе юношеской социализации*: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05, М., 179 с.
2. Шабаловская М. В. (2009). *Аксиологический аспект развития активности современных студентов*, Вестник Томского государственного педагогического университета, Вып. 6, с. 81-85.
3. Кочеткова Т. Н. (2010). *Смысложизненные ориентации лиц с разным самоотношением*, Вестник Томского государственного педагогического университета. Вып. 2 (92), с. 118-123.
4. Меднікова Г. І. (2014). *Характеристика ціннісних орієнтацій студентів з різними особливостями ставлення до себе*, Вісник

ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Психологія., Вип. 47, Х., ХНПУ, с. 121-130.

5. Mednikova G. I. (2014). *The value sphere structure of the students with different self-attitude construction*, European Applied Sciences, №2, p. 81-82.

6. Салихова Н. Р. (2008). *Профессиональный выбор и реализуемость личностных ценностей в юности.*, Казанский педагогический журнал, № 4, с. 3-12.

References:

1. Tykhomandrytskaia O. A. (2000). *Tsennosty y samootnosheniye na etape yunosheskoj sotsyalyzatsyy*: dys. ... kand. psykhol. nauk: 19.00.05, M., 179 s.

2. Shabalovskaia M. V. (2009). *Aksyolohycheskyi aspekt razvytyia aktyvnosti sovremennykh studentov*, Vestnyk Tomskoho gosudarstvennoho pedahohycheskoho unyversyteta, Vyp. 6, с. 81-85.

3. Kochetkova T. N. (2010). *Smyslozhyznennyye orientatsyy lyts s raznym samootnosheniem*, Vestnyk Tomskoho gosudarstvennoho pedahohycheskoho unyversyteta. Vyp. 2 (92), с. 118-123.

4. Mednikova H. I. (2014). *Kharakterystyka tsinnisnykh oriientatsii studentiv z riznymy osoblyvostiamy stavlennia do sebe*, Visnyk KhNPU imeni H. S. Skovorody. Psykholohiia., Vyp. 47, Kh., KhNPU, с. 121-130.

5. Mednikova G. I. (2014). *The value sphere structure of the students with different self-attitude construction*, European Applied Sciences, №2, p. 81-82.

6. Salykhova N. R. (2008). *Professyonalnyi vybor y realyzuemost lychnostnykh tsennosteii v yunosty.*, Kazanskyi pedahohycheskyi zhurnal, № 4, с. 3-12.

Citation: G. I. Mednikova (2019). INTERRELATION SPECIFICITY OF LIFE-PURPOSE AND VALUE ORIENTATIONS OF THE STUDENTS WITH DIFFERENT FEATURES OF SELF-ATTITUDE. Innovative Solutions in Modern Science. 7(34). doi: 10.26886/2414-634X.7(34)2019.7

Copyright: © G. I. Mednikova. 2019. This is an openaccess article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY). The use, distribution or reproduction in other forums is permitted, provided the original author(s) or licensor are credited and that the original publication in this journal is cited, in accordance with accepted academic practice. No use, distribution or reproduction is permitted which does not comply with these terms.

CONTENTS

I. PEDAGOGICAL SCIENCES

| | |
|--|----------|
| DESIGNING A VIRTUAL TRAINING LAB FOR FUTURE EDUCATORS OF VOCATIONAL TRAINING IN FOOD TECHNOLOGY | 5 |
|--|----------|

N. S. Korets, PhD; S. M. Ischenko

ASSESSMENT OF STUDENTS DURING THE PERFORMANCE OF LABORATORY WORK IN PHYSICS

V. Masich, Doctor of Education

Y. Lymareva, PhD of Education

T. Turka, PhD of Physical and Mathematical Sciences **20**

G. Berestovaya, student

| | |
|---|-----------|
| DEVELOPMENT OF WORLDVIEW AND POSITIONAL FUTURE SOCIAL TEACHERS' READINESS TO WORK IN THE EDUCATIONAL ESTABLISHMENT OF EARLY REHABILITATION | 31 |
|---|-----------|

Olha Stashuk

| | |
|--|-----------|
| THE WAYS TO IMPROVE THE EXPORT OF RUSSIAN EDUCATION | 48 |
|--|-----------|

Maxim Stepanov, PhD of Philological Sciences, Associate Professor

II. PSYCHOLOGICAL SCIENCES

| | |
|---|-----------|
| STRUCTURALLY-PSYCHOLOGICAL TRANSITION FROM REGULATION TO THE SELF-REGULATION OF PERSON' MENTAL STATES BY EMOTION-GENIC MEANS | 57 |
|---|-----------|

I.V. Volzhentseva, Doctor of Psychological Sciences, Professor

**BASICS OF ACTIVITY PSYCHOLOGIST AT COMBATANT WITH
LONG-TERM CONSEQUENCES OF STRESS IMPACT 69**

R. P. Popeliushko

**INTERRELATION SPECIFICITY OF LIFE-PURPOSE AND VALUE
ORIENTATIONS OF THE STUDENTS WITH DIFFERENT
FEATURES OF SELF-ATTITUDE 84**

G. I. Mednikova