

**Громадська організація
«Львівська педагогічна спільнота»**

**ЗБІРНИК ТЕЗ НАУКОВИХ РОБІТ
УЧАСНИКІВ МІЖНАРОДНОЇ
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ
«Сучасний вимір
психології та педагогіки»**

22–23 травня 2020 р.

**Львів
2020**

УДК 159.9+37.01(063)
С91

С91 Сучасний вимір психології та педагогіки : Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 22–23 травня 2020 року). – Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2020. – 200 с.

У збірнику містяться матеріали, подані на міжнародну науково-практичну конференцію «Сучасний вимір психології та педагогіки». Для студентів, аспірантів, викладачів навчальних закладів, науковців та представників громадських організацій.

Усі матеріали подаються в авторській редакції.

УДК 159.9+37.01(063)

© Автори статей, 2020
© Львівська педагогічна спільнота, 2020

ЗМІСТ

НАПРЯМ 1. ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ ТА ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ

Биковська Д. С.

ЧИННИКИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ..... 9

Величко Т. М.

ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ
СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ..... 12

Гачак-Величко Л. А., Ролук О. В.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ДЕВІАНТНОЇ
ТА ДЕЛІНКВЕНТНОЇ ПОВЕДІНКИ
У НЕПОВНОЛІТНІХ ПРАВОПОРУШНИКІВ..... 16

Заріцька В. В., Кушнірук К. Д.

СОЦІОЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК ОСВІТНЯ
ТА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА..... 20

Калька Н. М., Одинцова Г. Ю.

ДОСЛІДЖЕННЯ КАРТИНИ СВІТУ ОСОБИСТОСТІ ЗАСОБАМИ
МАНДАЛОТЕРАПІЇ У ПЕРІОД КАРАНТИНУ ПАНДЕМІЇ
КОРОНАВІРУСУ В УКРАЇНІ..... 23

Лавріненко В. А.

ОСОБЛИВОСТІ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ
ПІДЛІТКІВ-НЕФОРМАЛІВ..... 28

Матієнко-Купріянов В. І.

ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ПРОФЕСІЙНИХ ДЕСТРУКЦІЙ
СУБ'ЄКТА СПОРТИВНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ..... 32

Никончук Н. О.

РОЗВИТОК ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ З ВИСОКИМ РІВНЕМ
КУЛЬТУРИ ВЗАЄМНОГО ПОЦІНУВАННЯ..... 36

Швець В. П.

СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «КОМУНІКАТИВНІ СТРАТЕГІЇ
МІЖОСОБИСТІСНОГО СПІЛКУВАННЯ» В ПСИХОЛОГІЇ..... 38

Шиндировська О. Ю.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕГРАТИВНОЇ МОДЕЛІ
ПСИХОТЕРАПІЇ У ЛІКУВАННІ ПОСТТРАВМАТИЧНОГО
СТРЕСОВОГО РОЗЛАДУ У ВІЙСКОВОСЛУЖБОВЦІВ 42

НАПРЯМ 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ В ОСВІТІ (ЗАГАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ, ВІКОВОЇ ТА ПЕДАГОГІЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ ТА ІН.)

Бакаленко О. А.

ТОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ
ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ
ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ 46

Вакулюк А. О.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА 50

Гюмюшлю Д. В.

ПРОФЕСІЙНА СТРЕСОСТІЙКІСТЬ ЯК СКЛАДОВА УСПІШНОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УМОВАХ
НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ 54

Закаблук О. І.

ОСОБЛИВОСТІ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТІВ-
ПСИХОЛОГІВ З РІЗНИМ РІВНЕМ САМОРЕГУЛЯЦІЇ 58

Столярчук О. А., Сергєєнкова О. П., Коханова О. П.

ПРОБЛЕМА АКАДЕМІЧНОЇ ПРОКРАСТИНАЦІЇ СТУДЕНТІВ
В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ 62

Харченко Р. М.

ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕННЯ УСПІХУ
ВИКЛАДАЧІВ АГРАРНОГО УНІВЕРСИТЕТУ 66

НАПРЯМ 3. ПЕДАГОГІЧНА ТА КОРЕКЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ

Прийма М. І.

ПРОФІЛАКТИЧНІ ЗАХОДИ У ПОПЕРЕДЖЕННІ ДЕВІАНТНОЇ
ПОВЕДІНКИ НЕПОВНОЛІТНІХ 70

НАПРЯМ 4. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ТА УПРАВЛІННЯ

Ахмед М. З.

РОЛЬ ПСИХОЛОГА-КОНСУЛЬТАНТА У ПІДВИЩЕННІ
ТРУДОВОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПРАЦІВНИКІВ ПІДПРИЄМСТВА 74

Трофімов А. Ю.

ФЕНОМЕН «ОРГАНІЗАЦІЙНА ЛОЯЛЬНІСТЬ ПЕРСОНАЛУ»
ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА 77

НАПРЯМ 5. СОЦІАЛЬНА І ЮРИДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Суліцький В. В.

ПРИТЧА-ТЕРАПІЯ У РОБОТІ З КЛІЄНТОМ 82

НАПРЯМ 6. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Бережна Л. В.

РОЗШИРЕННЯ ПРОСТОРУ ВЧИТЕЛЯ ШЛЯХОМ РЕАЛІЗАЦІЇ
ВЕКТОРА ЙОГО ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ 86

Бунчук О. В., Єрмак Ю. І.

ОРГАНІЗАЦІЯ ВЗАЄМОДІЇ МІЖ ВИКЛАДАЧЕМ
І ЗДОБУВАЧАМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ В СИСТЕМІ
ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ 90

Демидюк Н. М.

ПІДГОТОВКА ДІТЕЙ ДО ШКОЛИ ЯК АКТУАЛЬНА
ПРОБЛЕМА В ТЕОРІЇ І ПРАКТИЦІ ВІТЧИЗНЯНОЇ ПЕДАГОГІКИ
ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТ. 92

Доротюк В. І.

ВПЛИВ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ НА ФОРМУВАННЯ
ПРЕДМЕТНИХ ЗНАНЬ У ШКОЛЯРІВ 97

Доротюк О. Г.

ДІАГНОСТИКА ІНДИВІДУАЛЬНИХ ЯКОСТЕЙ УЧНІВ
В УМОВАХ КОМПЕТЕНТІСНО-ОРІЄНТОВАНОЇ ОСВІТИ 98

Квітка А. С.

ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТУ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ДЕРЖАВНОЇ
КРИМІНАЛЬНО-ВИКОНАВЧОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ 100

Майстренко Н. М.

ФОРМУВАННЯ ФІЗИЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙСТРІВ
ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ КУРСУ ФІЗИКИ... 103

Максимова К. В.

СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «ПРОФЕСІЙНА КУЛЬТУРА» МАЙБУТНІХ
ФІТНЕС-ТРЕНЕРІВ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ 107

Омок Г. А.

МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНИЙ КОМПОНЕНТ ГОТОВНОСТІ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ
ТА СПОРТУ ДО ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
В УМОВАХ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ 111

Протасова А. С. ТЕОРЕТИЧНЕ ПІДГРУНТЯ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ІКТ	115
Спинул Л. І. ПОСТАТЬ ЕЛЛЕН КЕЙ В ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦЯХ УКРАЇНСЬКИХ ДОСЛІДНИКІВ КІНЦЯ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ.....	116
Стахова Л. Л. ОРГАНІЗАЦІЯ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ РОБОТИ В ГРУПАХ КОМПЕНСУЮЧОГО ТИПУ ДЛЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ.....	119
Тарасенко М. И. ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ДЕЛОВОМУ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ	125
НАПРЯМ 7. ФІЛОСОФІЯ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ. СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА МЕТОДИКИ	
Булага К. М. РОЗРОБКА МОДЕЛІ РЕАЛІЗАЦІЇ ДИДАКТИЧНИХ УМОВ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИХОВАНЦІВ ДИТЯЧОГО ХОРЕОГРАФІЧНОГО КОЛЕКТИВУ	129
Вановська І. М. НАЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНСЬКОЇ ДЕРЖАВИ	133
Zhumbei M. M., Korchak L. V. THE IMPORTANCE OF TRAINING PROFESSIONALS IN THE PROCESS OF UKRAINIAN TOURISM DEVELOPMENT	137
Закусилова Т. О. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ГРОМАДСЬКОГО ЗДОРОВ'Я В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ ЯК СУЧАСНА ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	140
Кононец Н. В. ОРГАНІЗАЦІЯ ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЮ ЗНАНЬ У СЕРЕДОВИЩІ ДИСТАНЦІЙНИХ КУРСІВ НА ПЛАТФОРМІ MOODLE	144

Котяш І. С. ЕКОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....	147
Крапчатова Я. А. АКТУАЛЬНІ ЗАСОБИ САМОКОНТРОЛЮ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В АУДІЮВАННІ У МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ.....	150
Маланюк Н. М. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗАЛІЗНИЧНОГО ТРАНСПОРТУ КРІЗЬ ПРИЗМУ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ	153
Марціхів Х. Р. МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ ГУМАНІТАРНИХ НАУК У ГАЛУЗІ ЖУРНАЛІСТИКИ В УНІВЕРСИТЕТАХ США.....	156
Нестуля С. І. УПРОВАДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО ПРОЄКТУ «УНІВЕРСИТЕТ ТРЕТЬОГО ВІКУ» У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ	159
Столярчук Л. Б. ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ПРАВА В КАНАДІ	163
Яцій О. М., Гурін Р. С., Криворучко О. О. РОЗВИТОК ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ ЯКОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ	167
 НАПРЯМ 8. СУЧАСНІ ПСИХОЛОГІЧНІ ТА ПЕДАГОГІЧНІ МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ	
Бабишена М. І. ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ У ВИВЧЕННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ІНОЗЕМЦІВ.....	171
Гавран М. І., Пуга О. О. ВИКОРИСТАННЯ МОБІЛЬНИХ ЗАСТОСУНКІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ЗВО	173

Герус Н. Б. ІНТЕГРАЦІЙНИЙ ПІДХІД ЯК ЧИННИК РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	176
--	-----

Лут К. А. ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ПЕРЕКЛАДАЦЬКОГО АНАЛІЗУ НА ЗАНЯТТЯХ З ПРАКТИКИ ПЕРЕКЛАДУ	179
--	-----

Павлова Н. С. ДО ПИТАННЯ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ.....	182
---	-----

НАПРЯМ 9. ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНИХ КОМУНІКАЦІЙ, МІЖГРУПОВИХ ВІДНОСИН, МЕДІА-ПСИХОЛОГІЯ

Гудімова А. Х. СОЦІАЛЬНІ МЕРЕЖІ ТА ПСИХОЛОГІЧНИЙ СТАН ПІДЛІТКІВ.....	186
---	-----

Деніжна С. О. МЕДІАРЕАЛЬНІСТЬ У КОНТЕКСТІ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ	190
--	-----

НАПРЯМ 10. УПРАВЛІННЯ СИСТЕМОЮ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ. СИСТЕМИ ОЦІНЮВАННЯ

Полудьонна Н. С. ЯКІСТЬ ОСВІТИ ЯК УМОВА СТАЛОГО РОЗВИТКУ ЛЮДСТВА	194
---	-----

НАПРЯМ 1. ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ ТА ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ

Биковська Д. С.
*студентка III курсу
філологічного факультету*
Науковий керівник: Бацилєва О. В.
*доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри психології*
Донецький національний університет
імені Василя Стуса
м. Вінниця, Україна

ЧИННИКИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

У сучасному світі проблема професійного становлення є досить актуальною. Це питання було і залишається предметом пильного дослідження різних галузей, а зокрема й психологічної науки, зважаючи на формуючу роль діяльності в розвитку психіки людини. Сучасне життя вимагає від особистості високого рівня професіоналізму, адже ринок праці висуває ряд вимог як щодо наявності базових професійно-важливих якостей особистості, так і до здатності майбутнього фахівця аналізувати свою професійну діяльність, удосконалювати професійні навички та засвоювати нові професійні напрямки. Також у питанні професійного становлення особистості є важливим розуміти які чинники та умови мають вплив на цей процес, адже він є тривалим і на кожному етапі можна виділити певні фактори, що мають особливе значення саме у цей період.

Мета статті – проаналізувати основні чинники та умови професійного становлення особистості.

Проблема професійного становлення фахівців представлена значною кількістю як теоретичних, так і практичних досліджень у межах психологічної наук. На думку, Н. Ю. Волянук, професійне становлення фахівця слід розглядати як динамічний багаторівневий процес формування комплексу професійно важливих якостей, а дії спеціаліста – як відтворення отриманих умінь та засобів виконання діяльності в певних ситуаціях [1]. З точки зору акмеологічного підходу професійне становлення триває впродовж усього періоду активної професійної діяльності, а саме через модифікацію ціннісно-смыслові

сфери змінюється образ «Я» особистості, розширюється загальнолюдський і професійний потенціал суб'єкта професійної діяльності [1].

Протягом усього життя людина проходить кілька етапів професійного становлення [2]. Пропонуємо їх коротко розглянути. Так, на першому, попередньому, етапі людина отримує загальне уявлення про професію, усвідомлює власні потреби і здібності. Спочатку цей етап імітує професійні взаємодії в процесі гри, потім отримує інформацію про професії та їхні особливості в ході занять в школі, при спостереженні, в спілкуванні з іншими людьми, на тимчасових підробках тощо. В кінці цього етапу молода людина переходить до безпосереднього вибору своєї майбутньої професії. На другому, підготовчому, етапі, людина безпосередньо отримує середню і вищу професійну освіту, здобуває необхідні знання, вміння та навички. В ході цього етапу молода людина пробує себе в ролі стажиста, практиканта або працює і навчається одночасно. На третьому етапі, етапі адаптації, відбувається початок професійної діяльності, коли людина переходить до засвоєння практичних навичок та алгоритмів дій, освоює основні соціальні ролі, пристосовується до ритму, характеру, особливостей роботи. На четвертому етапі, етапі *професіоналізації*, відбувається перетворення фахівця в професіонала, процес вдосконалення і саморозкриття суб'єкта трудової діяльності. Саме на цьому етапі відбувається професійне становлення особистості, а всі попередні етапи – це лише підготовка до нього.

Оскільки професійне становлення особистості тісно пов'язане з її розвитком, тому для становлення особистості професіонала мають значення й загальні фактори розвитку. Серед основних факторів розвитку виділяють біологічні та соціальні. До біологічних факторів, що впливають на розвиток і становлення особистості, відносять спадковість. Під спадковістю розуміється передача від батьків до дітей певних якостей і особливостей. Вона впливає на виховання дитини в сім'ї, школі, а потім і в трудовому колективі. До соціальних факторів відноситься середовище. Середовище – це певна дійсність, умови, в яких відбувається безпосередній розвиток людини. Саме під впливом середовища і відбувається становлення людини як сім'янина, громадянина і працівника-професіонала [3]. Виходячи з цього, виділяють наступні фактори професійного становлення особистості:

- *соціальні*: суспільні відносини, матеріально-технічна база, ідеологія і мораль, житлово-побутові умови;
- *соціально-психологічні*: особливості організації навчання, соціально-психологічний клімат в колективі;
- *індивідуальні*: мотивація, професійна готовність, ступінь особистої активності.

У процесі професійного становлення прийнято виокремлювати дві складові: 1) становлення особистісне і 2) становлення статусне (зовнішнє). Відповідно з цим фактори професійного становлення можна розділити на дві групи [3]. До першої групи відносяться фактори, що впливають на розвиток професіоналізму в особистісному плані. До них можна віднести індивідуальні особливості та бажання розвиватися, спосіб входження в професію та тривалість перебування у професійній діяльності. До другої групи – фактори, що впливають на зовнішню сторону професійного зростання людини, а саме: індивідуальні особливості людини, потреба суспільства в тих чи інших спеціальностях, попит на людей певних професій і певного рівня кваліфікації та найближчі можливості (ресурси, якими володіє людина при виборі своєї професії).

Отже, узагальнюючи вищевикладене, можна зробити висновки, що професійне становлення особистості це багатогранний процес, який охоплює досить великий відрізок життя людини. Під час професійного становлення людина проходить ряд етапів, аби досягнути найвищого рівня. На кожному з етапів є низка умов та факторів, що безпосередньо впливають на процес професіоналізації людини.

Список літератури:

1. Алексеева Т. В. Професійне становлення особистості в системі вузівської підготовки: теоретико-методологічний аналіз проблеми. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України: Психологічні науки*. 2013. Вип. 4. 124 с.
2. Воробьёва М. А. Психология труда. *Учебное пособие*. Екатеринбург. 2015. 211 с.
3. Кабанова А. В. Факторы профессионального становления личности. *Вестник КрасГАУ: Культурология и социология*. 2014. Вып. 1. С. 202-207.

Величко Т. М.
студентка I курсу магістратури
психолого-педагогічного факультету
Науковий керівник: Рева М. М.
кандидат психологічних наук, старший викладач
Полтавський національний педагогічний університет
імені В. Г. Короленка
м. Полтава, Україна

ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

Мотивація виступає однією з ключових проблем у дослідженнях вітчизняних та зарубіжних психологів. Вивчення мотивації пов'язане, перш за все, з аналізом рушійних сил активності індивіда. Проблемою вивчення мотивації як психологічного феномену займалися такі дослідники як В.Г. Асєєв, В.К. Вілюнас, Ю.М. Забродін, Є.П. Ільїн, О.В. Карпов, В.І. Ковальов, І.В. Кузнєцова, О.М. Леонтєв, М.М. Захаров та інші.

У психології закладена методологічна і теоретична база для вивчення особливостей мотиваційної сфери студента як суб'єкта розвитку в період навчально-професійної діяльності. Проблеми студентської молоді розглядалися в наступних аспектах: студентський вік як важливий етап особистісного розвитку (К.О. Абульханова-Славська, Б.Г. Ананьєв, М.В. Дьяченко, Л.І. Кандилович,); виявлення сутності етапів процесу становлення студента як суб'єкта діяльності (Л.І. Анциферова, Є.Ф. Зеєр, Є.О. Климов, А.К. Маркова); визначення інтересів, мотивів, особливостей студентів у процесі їх професійного становлення (О.Г. Асмолов, В.С. Мерлін, Б.М. Теплов). Специфіка змін в навчально-професійній мотивації студентів-психологів упродовж професійного навчання досліджена в працях таких вчених як Н.Ц. Бадмаєва, О.Г. Бугрименко, О.В. Войцеховська, О.Г. Ізотова, О.С. Кочарян, С.І. Кучмієва, І.О. Попова.

Навчальна діяльність студентів полімотивована. Визначають дві групи мотивів, які спрямовують навчання юнаків: мотиви діяльності (зв'язані з її смыслом та самим процесом навчальної діяльності); мотиви, що знаходяться поза межами навчальної діяльності (соціальні, вузько особистісні чи негативні).

Основні зміни, які відбуваються у мотивації навчання, обумовлені, в першу чергу, змістовною трансформацією самої навчальної діяльності: від провідної діяльності пізнання на перших курсах до навчально-професійної діяльності на випускних курсах [1]. Висока

гнучкість мотиваційного компонента навчання та його диференційований вплив на особистість студента й навчальну активність зумовлюють необхідність урахування не тільки особистості тих, хто навчається, але й специфічність конкретних умов проходження навчальної діяльності. Протягом навчання у вузі мотивація студентів-психологів змінюється. На початковому етапі професійно-навчальної діяльності в ієрархії навчальних мотивів більшості студентів домінують переважно професійні та соціальні мотиви. У студентів-випускників на перший план виступає перспектива завершення навчання у ВНЗ [2]. Такі студенти, як правило, характеризуються систематизуванням та інтегруванням мотивації навчання. Зазвичай вони вже мають чіткі уявлення про майбутній вид професійної діяльності, свої життєві плани та перспективи, сформоване позитивне чи негативне відношення до вибраної професії, що часто провокує переважання матеріальних мотивів.

Проте, дані дослідження не вичерпують всіх аспектів формування навчальної мотивації студентів-психологів, її постійного змінення в сучасних кризових умовах українського суспільства та постійного підвищення попиту на професію психолога. При цьому, успішність навчання студентами-психологами значною мірою залежить від властивості їм мотивації навчання, що спрямовує їх активність на певну сферу життя.

З метою вивчення особливостей мотивації професійного навчання студентів-психологів нами проведене емпіричне дослідження, в якому прийняли участь 120 студентів (112 дівчат та 8 хлопців), які навчаються у Полтавському національному педагогічному університеті імені В.Г. Короленка на спеціальності «Психологія». Дослідження проводилося за допомогою таких методик: діагностики спрямованості навчальної мотивації (за Т.Д. Дубовицькою), «Мотивація навчання у вузі» (Т.І. Ільїна) та методика діагностики навчальної мотивації студентів (за О.О. Реаном та В.А. Якуніним, модифікація Н.Ц. Бадмаєвої).

За результатами емпіричного дослідження нами визначено наступне. Для більшості досліджуваних властива виражена внутрішня мотивація навчання та професійного становлення (61%). Вони мають внутрішню, особистісно зумовлену потребу набувати нових знань у процесі навчання. Дана мотивація свідчить про виражену професійну орієнтованість студентів, їх прагнення стати хорошими фахівцями не залежно від стимулювання оточуючими.

Натомість, для менше ніж половини досліджуваних властива виражена зовнішня мотивація навчально-професійної діяльності (31%). Їх навчальна діяльність цілком залежить від зовнішніх імпульсів – впливу викладача, працівників деканату, наближення сесії, тощо. Ці

студенти характеризуються низьким рівнем мотиваційної готовності до професійної діяльності, адже їх інтереси лежать в іншій площині. Досліджувані студенти переважно орієнтовані на оволодіння професією (48%), прагнуть стати психологами, хочуть мати знання, необхідні для професійної діяльності, та розвивати у себе уміння, які притаманні психологам.

Найбільш вираженими мотивами навчання студентів є професійний (53%) та мотив творчої самореалізації (51%). Тобто, студенти-психологи спрямовані на отримання знань, умінь та навичок необхідних для оволодіння майбутньою професією. Окрім цього, студентам-психологам властивий виражений комунікативний мотив (43%), що пов'язано з потребами у встановленні нових контактів, отриманням знань, що підвищать обізнаність, допоможуть бути впевненішим в собі.

Сформульована нами гіпотеза доведена. Дійсно, студенти-психологи, які відмінні за переважанням внутрішньої та зовнішньої мотивації навчання, мають різні показники у ставленні до процесу навчання у ВНЗ. Зокрема, зовнішньо детерміновані у навчанні студенти-психологи характеризуються переважанням низького рівня вираженості мотиву набуття знань у виші ($\chi^2=7,234$, $p\leq 0,05$). Натомість, внутрішньо детерміновані на навчання студенти прагнуть набувати професійно необхідні знання. Через наявність у них внутрішнього та особисто значимого прагнення до навчальної діяльності, такі студенти дійсно зацікавлені у набутті нових знань, розширенні своїх професійних компетентностей та світогляду загалом. Ці студенти також орієнтовані на оволодіння професійно важливими знаннями і уміннями. Маючи виражену особистісну позицію до процесу навчання у виші, такі студенти чітко усвідомлюють мету свого навчання – стати професіоналом. Відповідно, їх навчання підкорюється професійному мотиву ($\chi^2=10,547$, $p\leq 0,01$). На противагу, студенти-психологи із зовнішньою мотивацією навчання характеризуються переважанням низького рівня мотиву оволодіння професією. Маючи формальне ставлення до навчання ці студенти не бачать себе у якості психолога-професіонала. Більшість їх характеризується вираженим мотивом отримання диплому (78%). Формальне ставлення до навчання, його здійснення лише за умови зовнішнього примусу відображає не зацікавленість студентів у професійному зростанні, а прагнення отримати диплом про вищу освіту.

Встановлено, що студенти-психологи із внутрішньою мотивацією навчання і професійного становлення характеризуються переважно низьким рівнем мотиву отримання диплому (51%). Вони мають особистісно значиму мету – стати професіоналом – і, відповідно,

прагнуть не мати документ про освіту, а набути професійно важливі знання та уміння ($\chi^2=11,365$, $p\leq 0,01$).

Студенти-психологи з внутрішньою детермінацією навчання більше зацікавлені у набутті професійних знань, формуванні професійних умінь, і навчаються у вищому навчальному закладі саме заради того, щоб стати професіоналом ($\chi^2=10,35$, $p\leq 0,01$). Вони орієнтовані проявляти свої задатки, розвивати здібності, які сприятимуть оволодінню професією ($\chi^2=10,67$, $p\leq 0,01$). Їм більшою мірою властиві творчі задуми та креативний підхід до вирішення навчальних завдань, на відміну від студентів, навчання яких детерміноване зовнішніми чинниками.

Натомість, для студентів-психологів із зовнішньою детермінацією професійного становлення властивий виражений комунікативний мотив (44%). Такі студенти схильні мотивуватися відвідуванням занять задля спілкування з товаришами, розширення кола соціальних контактів та підтримки існуючих дружніх відносин. Також, значна частина студентів-психологів із зовнішньою детермінацією навчання орієнтовані на отримання престижу від професійної діяльності у майбутньому ($\chi^2=9,32$, $p\leq 0,01$). Вони вважають, що отримання професії сприятиме покращенню їх соціального статусу, розкриватиме для них нові можливості у житті та професійній діяльності. При цьому, навчально-пізнавальний мотив більше характерний для студентів-психологів першої групи ($\chi^2=9,87$, $p\leq 0,01$), які мають внутрішню детермінацію навчання. На противагу, більшість студентів-психологів із зовнішньою детермінацією професійного становлення мають низький показник даного мотиву.

При цьому, проблема змісту та чинників формування мотивації професійного навчання студентів-психологів залишається остаточно не вивченою. Зокрема, перспективою подальших досліджень автора може виступати вивчення специфіки впливу локусу контролю, рівня осмислення життя та переважаючих ціннісних орієнтацій на мотивацію професійного навчання студентів-психологів.

Список літератури:

1. Войцеховська О. В. Проблема формування навчально-професійної мотивації студентів вищого навчального закладу / О. В. Войцеховська // Молодий вчений. – 2018. – № 2 (54). – С. 63–66.
2. Кочарян О. С. Структура мотивації навчальної діяльності студентів: навч. посіб. / О. С. Кочарян, Є. В. Фролова, В. М. Павленко. – Х.: Нац. аерокосм. ун-т ім. М. Є. Жуковського «Харк. авіац. ін.-т», 2011. – 40 с.

Гачак-Величко Л. А.
викладач циклової комісії з гуманітарних дисциплін
Військовий коледж сержантського складу
Національної академії сухопутних військ
імені Петра Сагайдачного

Ролук О. В.
кандидат наук з фізичного виховання та спорту,
начальник інституту морально-психологічного забезпечення
Національна академія сухопутних військ
імені Петра Сагайдачного
м. Львів, Україна

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ДЕВІАНТНОЇ ТА ДЕЛІНКВЕНТНОЇ ПОВЕДІНКИ У НЕПОВНОЛІТНІХ ПРАВОПОРУШНИКІВ

Проблема девіантної поведінки є дуже актуальною, оскільки усі сфери суспільного життя зазнають постійних змін, відбувається девальвація життєвих цінностей і норм поведінки. Зараз спостерігається значна тенденція до зростання девіацій, а особливо злочинності серед молоді.

Сьогодні несприятливі соціально-психологічні чинники життя в державі створюють передумови для виникнення у підлітків відчуття тривожності, агресивності, нервово-психічної напруги, які залежно від їхніх психологічних якостей можуть призвести до негативних поведінкових виявів, а також й до виникнення відхилень у поведінці.

У суспільстві існує певна система правил поведінки і норм, дотримання яких є обов'язковими для усіх. У практиці завжди зустрічаються особи, які не узгоджують свою поведінку з існуючими нормами, допускають відхилення від них у певних ситуаціях.

Норма – це існуючий у соціальній спільності чи групі стандарт, зіставлення з яким визначає прийнятність і досконалість об'єктів, процедур і продуктів діяльності.

Відхилення у поведінці – це система вчинків, є або окремі проступки, що суперечать прийнятим у суспільстві правовим або моральним нормам. Такі відхилення від загальноприйнятих норм поведінки в науковій літературі позначають терміном «девіації», і, відповідно, поведінку – «девіантною».

Делінквентна поведінка (лат. *delinquens* – той, що скоює проступок, правопорушення) – це девіантна поведінка, що виходить за рамки невідповідності соціокультурних норм і очікуванням в галузь протиправних дій [1].

Делінквентну поведінку дослідники визначають як:

- психологічну схильність до правопорушення;
- вчинок, що відрізняється від кримінального злочину. Термін «делінквентна поведінка» (походить від латинського *delinquens* – той, хто здійснює вчинок і англійською – «провинність») потрактований як кримінальна, злочинна поведінка [3] або психологічна тенденція до правопорушення, під якою розуміють кримінальну, злочинну поведінку [5].

В період підготовки і здійснення злочину поведінка неповнолітніх обумовлена психологічними особливостями, а також індивідуальними характеристиками таких дітей, що пов'язані з їхніми духовним і фізичним розвитком, умовами життя і виховання.

До чинників, що сприяють скоєнню неповнолітніми особами правопорушень, відносимо:

- соціально-економічні (зниження рівня життя суспільства, неможливість отримати освіту і знайти роботу);
- морально-етичні (відсутність ідеалів і суспільних цінностей у неповнолітніх осіб);
- політичні (недостатня увага з боку держави щодо питань боротьби з правопорушеннями неповнолітніх).

Відома вчений-психолог В. Оржеховська стверджує, що делінквентна поведінка виявляється у:

- протиріччі норм і оцінок поведінки в ближньому оточенні, зниженій самооцінці підлітків;
- неблагополучних сімейних стосунках;
- розходженні норм і оцінок різних груп;
- вживанні алкоголю, наркотиків (до цієї групи ще вживається термін «адиктивна поведінка»);
- відчуження від дорослих і негативного самоствердження;
- негативному наслідуванні окремих асоціальних типів» [6].

О. Змановська девіантну поведінку особистості розглядає як прояв відхилення від норм, що проявляється в агресивній, делінквентній, адиктивній (залежній) та суїцидальній поведінці. Всі дослідники проблеми девіантної поведінки дотримуються думки, що саме підлітковий та юнацький вік входять в групу підвищеного ризику. В цьому віці з'являються труднощі перехідного періоду, починаючи з психогормональних процесів і завершуючи перебудовою Я-концепції. У підлітків яскраво виражена нестійкість нервової системи, яка не завжди здатна витримати сильні або тривалі навантаження, що викликає стани протилежного характеру, які можуть раптово змінювати один одного: крайні збудження та гальмування, веселощі та не мотивований сум, зацікавленість, енергійність і апатія, рухова активність і в'ялість.

У цей період з'являється стійкий інтерес до власної особи, з'являються власні оцінки подій, фактів оточуючого життя, здійснюються спроби оцінити свої можливості і вчинки, порівнюючи себе з ровесниками та їх діями. У цьому віці відбувається тимчасове психологічне віддалення підлітка від сім'ї, від школи, знижується їх вплив, а зростає вплив ровесників на формування особистості, тобто відбувається зміна референтного оточення. Виникають проблеми з дорослими: підліток із стану підпорядкування прагне перейти у стан рівноправ'я, але світ дорослих стоїть ще на позиції опіки. Це говорить про те, що для підлітків характерні граничність і невизначеність соціального положення. Змінюється і механізм соціального контролю: дитячі форми контролю, які ґрунтуються на дотриманні зовнішніх форм і слухняності старшим вже не діють, а нові, дорослі, що передбачають свідому дисципліну та самоконтроль, ще не склались або не зміцніли. Дослідники виділяють три послідовні фази становлення девіантної поведінки. Перша фаза пов'язана з афектом неадекватності, коли спостерігається розбіжність оцінок оточення із самооцінкою особистості, що змушує останню вдаватися до механізмів самовиправдання та пошуку компенсаторних напрямків діяльності, які дозволять підкріпити високу самооцінку, або відбувається пошук, що буде позитивно впливати на діяльність індивіда. Друга фаза – когнітивний дисонанс, коли недостатньо аргументів, щоб виправдати негативний вчинок, і людина або змінює своє ставлення до об'єктів, з якими пов'язаний вчинок, або знецінює значення вчинку для себе та інших. Третя фаза – егалітація, що проявляє себе у морально психологічній поведінці, яка складається з кримінальних дій [2].

Причини, які спонукають дітей на правопорушення, виступають: матеріальна вигода, бажання самоствердитися і заробити авторитет серед однолітків.

До соціальних інститутів, у яких здійснюється психолого-педагогічний супровід неповнолітніх правопорушників, належать – загальноосвітні школи, школи-інтернати, позашкільні навчальні заклади, органи місцевої законодавчої та виконавчої влади, міські центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, дитячі громадські організації, приймальники-розподільники, притулки для неповнолітніх [7].

Провідна роль у профілактиці девіантної поведінки належить шкільним практичним психологам та соціальним педагогам. Стратегічною базою профілактичної роботи, на думку О. Москалюк, має бути орієнтація на внутрішній захисний потенціал підлітка, розкриття ресурсів психіки особистості, підтримка та допомога в самореалізації власного життєвого призначення. Результатом такої

роботи має стати формування позитивної мотивації, позитивних рис та влас тивостей особистості, яка здатна самостійно справлятися з власними труднощами й життєвими проблемами [4].

Список літератури:

1. Фіцула М.М., Парфенович І.І. Відхилення у поведінці неповнолітніх: шляхи їх попередження. – Тернопіль: «Навчальна книга – Богдан», 2008. – 432 с.
2. Життєві кризи особистості: Науково методичний посібник: У 2 ч. / Ред. рада: В.М. Доній (голова), Г.М. Несен (заст. голови), Л.В. Сохань, І.Г. Єрмаков (керівники авторського колективу) та ін. – К.: ІЗМН, 1998. – Ч.1: Психологія життєвих криз особистості. – 360 с.
3. Словник-довідник для соціальних працівників та соціальних педагогів / за ред. А. Капської. Київ: Укр. держ. центр соціальних служб для молоді, 2000. 260 с.
4. Москалюк О. Соціально – педагогічна стратегія профілактики та корекції девіантної поведінки підлітків // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: Серія соціально – педагогічна: Випуск XI / За ред. Л.П. Мельник, В.І. Співака. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. – 266 с. – С. 119–123.
5. Словник законодавчих термінів. К.: Основа, 2000. – 608 с.
6. Оржеховська В.М. Профілактика правопорушень серед неповнолітніх: навчально-методичний посібник. Київ: ВіАн, 1996. – 352 с.
7. Пліско Є.Ю. Соціальне виховання неповнолітніх правопорушників в Україні: теорія та практика (XX – початок XXI століття): монографія, Слов'янськ: Видавництво Б.І. Моторіна, 2019. – 456 с.

Заріцька В. В., Кушнірук К. Д.
студентки II курсу
навчально-наукового інституту обліку,
аналізу та аудиту

Науковий керівник: Деніжна С. О.
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри психології та соціології

Університет державної фіскальної служби України
м. Ірпінь, Київська область, Україна

СОЦІОЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК ОСВІТНЯ ТА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМИ

Головними завданнями освіти в Україні є виховання громадянина України, формування соціально зрілої, працелюбної, творчої особистості, якій притаманно почуття власної гідності, повага до прав і свобод людини, свідоме ставлення до обов'язків людини і громадянина, гордість за свою Батьківщину, здатність до саморозуміння і самовдосконалення, активної участі у соціальному житті країни.

На сучасному етапі розвитку соціально-педагогічної науки прийнято вважати, що соціалізація – це двосторонній процес, що включає в себе, з одного боку, засвоєння індивідом соціального досвіду через входження в соціальне середовище, систему соціальних зв'язків, з іншого – це процес активного відтворення системи соціальних зв'язків індивідом завдяки його активній діяльності, активному входженню в соціальне середовище.

Сенс соціалізації розкривається в таких процесах, як соціальна адаптація, інтеграція, саморозвиток і самореалізація.

Сьогодні школа в Україні перестає бути уніфікованою, безособистісною; вона перетворюється на соціально-педагогічний комплекс, діяльність якого базується на інтересах та потребах дитини. Цінністю такої інноваційної освітньої моделі є усвідомлення кожним учасником навчально-виховного процесу пріоритетних принципів освіти: інтенсифікації, гуманітаризації, індивідуалізації, диференціації, відродження національних традицій, гуманізації, демократизації тощо [1].

Психолого-педагогічною умовою розбудови моделі школи як соціально-педагогічного комплексу є соціальне становлення та розвиток творчого потенціалу особистості школяра. Освітній простір – це педагогічне явище, яке акумулює потенціал сім'ї та навчального закладу, інтегрує різноманітні впливи на особистість з боку інших соціальних інститутів з метою усунення будь-яких перешкод, ускладнень процесу соціалізації особистості [1].

Освітній простір складається з освітніх процесів – навчання, виховання, соціалізації, підготовки. Це педагогічний феномен зустрічі та взаємодії людини з оточуючими її елементами-носіями культури (освітнім середовищем), у результаті чого відбувається їх осмислення та пізнання.

Ознакою успішності процесу соціалізації особистості підлітка є його готовність взаємодіяти з соціумом. Виділяються три шляхи формування цієї ознаки [2]:

- коли дорослі самі формують ті чи інші життєві компетентності підлітків у практиці особистісних взаємовідносин;
- набуття життєвого досвіду відбувається в стосунках з ровесниками;
- одночасно і в стосунках з дорослими, і в стосунках з однолітками.

Готовність підлітка взаємодіяти з соціумом є умовним показником його позитивної соціалізації та визначається за такими критеріями [2]:

- суспільно ціннісна спрямованість;
- свідомо соціальна поведінка;
- соціально-психологічні компетентності, які формуються в ході засвоєння особистістю системи спілкування та через включення в суспільну діяльність.

Сучасний розвиток освітніх програм в Україні полягає в пошуку ефективних засобів реалізації провідної ідеї реформування системи освіти – ідеї створення оптимальних умов для розвитку особистості, перетворення освіти на дійовий чинник розвитку людини. Педагогічна діяльність має свої структурні, змістовні і функціональні особливості, які повинні враховуватися як при розробці кваліфікаційних характеристик фахівця, так і організації педагогічної освіти.

Сучасна освіта, окрім надання знань, має прищепити молодій людині здатність самостійно засвоювати знання, оволодівати потрібною інформацією та творчо осмислювати її. Тобто освіта покликана навчити майбутнього громадянина на основі отриманих знань критично і творчо мислити, використовувати знання як у професійній, так і в суспільно-політичній діяльності. Освіта наповнює людину духовністю, змушує її замислюватися над сутністю і цінностями свого існування. Саме вона окреслює для неї основні контури світу справжньої, а не масової культури, в яку вписані дійсні цінності, саме вона говорить їй про те, що добро і краса не менш важливі для життя, чим добробут і технічні пріоритети сучасного життя. Тільки освіта формує особистість – відповідального творця власного життя і громадянина країни. В свою чергу, лише освічена, творча людина може бути здатною до змін, до інновацій, і, що головне, до системного інноваційного мислення,

усвідомлених і цілеспрямованих дій. Тільки творчо сформована особистість стає активним суб'єктом суспільних відносин [3].

Саме тому процес навчання, виховання та розвитку всебічно розвиненої особистості сьогодні розглядають як єдиний педагогічний процес, який сучасна педагогічна наука називає педагогічною технологією формування особистості [4].

Існують певні взаємозв'язки соціалізації з вихованням – цілеспрямованим, свідомо здійснюваним впливом на особистість суспільства та його соціальних інститутів з метою організації та стимулювання активної діяльності особистості. Однак ці процеси не можуть бути ідентичними, адже соціалізація відбувається як під впливом цілеспрямованих зусиль, так і в результаті безпосереднього впливу середовища, що таїть у собі елементи стихійності, неорганізованості. Отже, соціалізація є значно ширшим процесом, ніж виховання, який може бути як організованим, так і стихійним, не завжди усвідомлюваним [4].

Процес виховання повинен ґрунтуватися на принципі послідовності, враховувати особливості соціального становлення особистості, відповідати комплексу вимог її соціалізації. Соціалізація – процес засвоєння людським індивідом визначеної системи знань, норм і цінностей, що дозволяють йому функціонувати як повноправний член суспільства. Соціалізація включає як соціально контрольовані процеси цілеспрямованого впливу на особистість (виховання), так і стихійні спонтанні процеси, що впливають на її формування [4].

Отже, у процесі навчання й виховання учень формує певні «цеглини» свідомості, сукупність яких утворює матрицю життєвих орієнтацій. Оскільки толерантність належить до вищих, базових цінностей культури, мистецтво вчителя полягає в тому, щоб актуалізувати ті смислові структури свідомості учнів, змістом яких були б установки, якщо не на прийняття інших, протилежних позицій, то на бажання осягнути їхню суть. Успішно реалізується такий варіант полікультурного освітнього простору, де технологія містить діалог, механізми взаємної адаптації, інтерактивні методи спілкування, проблемне навчання, ситуації вибору та завдання розвитку толерантної свідомості учнів.

Список літератури:

1. Дорошенко К. Г. Виховання гуманістичного ідеалу старших підлітків у позакласній діяльності: Автореф. дис. канд. пед. наук 13.00. 07 / Ін-т пробл. виховання АПН України. – К., 2003. URL: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis

2. Жерносек І. П. Деякі ціннісні орієнтації учнівської молоді // Нова пед. думка. – 2002. URL: <https://scholar.google.com.ua/citations?user=4iWsRS0AAAAAJ&hl=ru>
3. Єрмаков І. Г., Сохань Л. В. Життєтворчий потенціал нової школи // Мистецтво життєтворчості особистості: Наук.-метод. посібник у 2 ч., 1997. URL: http://ek.kubg.edu.ua/cgi-bin/irbis64r_17/cgiirbis_
4. Кремень В. Трансформація особистості в освітньому просторі сучасної цивілізації / В. Кремень // Професійно-технічна освіта. – 2009. URL: <http://zakinppo.org.ua/kafedri/kafedra-menedzhmentu-ta-innovacijnogo-rozvitku-osviti/publikacii-vikladachiv/1909-innovacijnist-vazhliva-skladova-rozbudovi-suchasnogo-osvitnogo-prostoru-v-regioni>

Калька Н. М.

старший викладач кафедри психології

Одинцова Г. Ю.

*кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології*

Львівський державний університет внутрішніх справ
м. Львів, Україна

ДОСЛІДЖЕННЯ КАРТИНИ СВІТУ ОСОБИСТОСТІ ЗАСОБАМИ МАНДАЛОТЕРАПІЇ У ПЕРІОД КАРАНТИНУ ПАНДЕМІЇ КОРОНАВІРУСУ В УКРАЇНІ

Феномен картини світу особистості визначається певною структурою, інтерпретацією отриманої інформації ззовні та змістом накопиченого досвіду. Зазвичай, її структура детермінується особливостями надходження інформації до індивіда. Картину світу особистості складають компоненти ціннісно – смислової сфери та просторово-часові характеристики.

У особливо невизначеній ситуації, з якою стикнулася кожна особа у період карантину епідемії коронавірусу, картина світу, особливо певні її складові зазнали чималих змін, випробувань та трансформацій.

З метою вивчення особливостей особистісних переживань, установок та цілісної картини життя було використано проєктивну методику MARI Дж. Келлог [3].

Кожному із досліджуваних подано наступну інструкцію: «Візьміть чистий аркуш паперу формату А 4 і на ньому простим олівцем намалуйте велике коло. Віднайдіть центр кола. Візьміть олівці чи

фарби і починайте малювати всередині кола. Пам'ятайте, що зовнішні межі кола не повинні бути для Вас перешкодою. Якщо Ви хочете вийти за межі кола, Ви можете це зробити – це Ваше коло. Коли Ви закінчите малювати назвіть малюнок і напишіть дату. Вкажіть, де знаходиться верхня частина зображення» [1].

У дослідженні взяло участь 50 осіб у віці 17-55 років, які перебували в карантині, з них 35 жінок та 15 чоловіків. Дослідження проводилося у березні-квітні 2020 року.

Базуючись на вченні Дж. Келлог про 13 архетипічних стадій великого кола мандали в зрізі діагностики було виокремлено приналежність до тієї чи іншої стадії досліджуваних та здійснено інтепретацію особливостей кожної із стадій.

Так, специфічними характеристиками кожної стадії за Дж. Келлог є:

- 0 стадія (світло) – відображає життєву ситуацію безвиході або стан глобального переходу;
- I стадія (пустота) – свідчить про розщеплення, інерцію, покинутість, безнадію та пригнічення;
- II стадія (блаженство) – відповідає стану довіри, самовіддачі, легкості, надмірної емпатійності;
- III стадія (лабіринт, спіраль) – характерна для стану динаміки і пошуку виходу;
- IV стадія (початок) – характеризується ростом і магією;
- V стадія (мішень) – конфронтація, вихор, формування психологічних захистів, копінг-механізмів, поведінкової гнучкості, самовизначення та Его, зовнішній світ сприймається як загроза;
- VI стадія (єдиноборство з драконом, розщеплення) – негативізм, протиріччя, амбівалентність, активна життєва позиція, віра в свої сили;
- VII стадія (оквадрачення кола) – рівновага, воля, цілепокладання, відчуття, свободи, зміна соціальний ролей;
- VIII стадія (функціональне Его) – радість від усвідомлення тілесності, насолода руховою активністю, вихід зі стану спокою;
- IX стадія (кристалізація) – стан гармонії з собою та оточуючим світом, проте присутня залежність від соціальних ролей, обмежена свобода;
- X стадія (ворота смерті) – стадія втрати контролю, відчуття безпорадності, бажання принести себе в жертву, мазохістичні тенденції, вікова криза, втрата ідеалів, переоцінка цінностей, потреба в оновленні, занурення в несвідоме;
- XI стадія (фрагментація) – втрата Я, дезінтеграція, проте є шансом для росту та самоактуалізації;

- XII стадія (трансценденція, екстаз) – наповнення життєвою енергією, любов до життя і до себе, прагнення до справжності, розуміння і усвідомлення сенсу життя, тріумф [2].

За результатами визначення стадій домінуючими є II стадія – блаженство (10%), V стадія – мішень (10%), VI стадія – поєдинок з драконом (18%), XI стадія – фрагментація (20 %) (рис. 1).

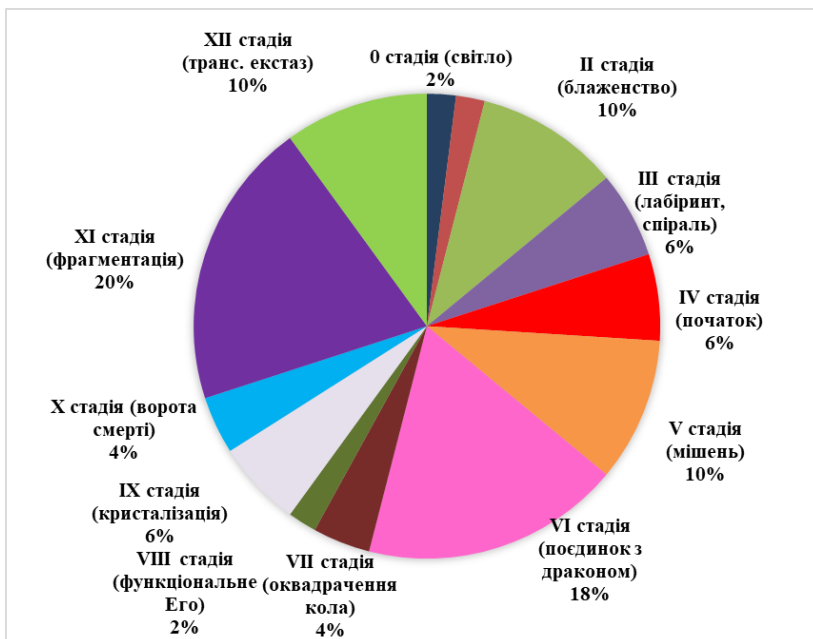


Рис. 1. Розподіл стадій мандали за Дж. Келлог

Так, для осіб, у яких переважає стадія «Блаженство» картина світу та її емоційне наповнення характеризується спокоєм, стабільністю, певною пасивністю і своєрідним перебуванням у стані «невагомості» [2].

Часто спостерігаються регресивні тенденції у поведінці особистості. Це стан певної зупинки та паузи, якщо брати до увагу ситуацію карантину, то такий малюнок чітко відображає актуальну життєву ситуацію та психоемоційний стан досліджуваного (рис. 2).

На противагу стадії «Блаженство», стадія «Поєдинок з драконом» пов'язана із активною життєвою позицією особистості, вірою в себе, проте посиленням протиріч і зростаючим негативізмом. Визначена особистісна позиція передбачає автономність, незалежність від оточення і бажання заявити про себе.



Рис. 2. Мандали стадії «Блаженство»



Рис. 3. Мандали стадії «Посидинок з драконом»

Значна кількість досліджуваних перебувають у стадії «Фрагментація», емоційним тлом якої є страх, втрати, сумніви. Вона відображає агресивні дії та боротьбу за свободу і внутрішнє звільнення [2]. Дуже часто може сигналізувати про кризові ситуації чи стани життя. Якщо брати до уваги період карантину, ймовірно, що саме для представників цієї стадії він виявився напруженим періодом, який супроводжується складними емоційними переживаннями. Картина світу таких осіб нечітка, неструктурована і характеризується як «внутрішніх хаос» (рис. 4).

Неоднозначність емоційних переживань, зміну установок та відсутність довготривалої життєвої перспективи однозначно відбивається на картині особистості, що демонструють малюнки мандал. Кожен із таких малюнків допоміг усвідомити свої внутріпсихічні процеси і частково зрозуміти механізми впорядкування власної психічної реальності.



Рис. 4. Мандалы стадії «Фрагментація»

Список літератури:

1. Копытин А.И. Диагностика в арт-терапии. Метод «Мандала». – СПб.: Речь, 2014. – 145 с.
2. Практическое руководство по трактовке психоаналитических мандал. URL: <http://uhimik.ru/rukovodstvo-po-traktovke-psihoanaliticheskikh-mandal-inverted-t/index.html>
3. Тамашина Н. Метод МАРИ (MARI) Дж. Келлог. URL: <https://www.b17.ru/article/32450/>

Лаврінченко В. А.
кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри психології
Полтавський національний педагогічний університет
імені В. Г. Короленка
м. Полтава, Україна

ОСОБЛИВОСТІ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ПІДЛІТКІВ-НЕФОРМАЛІВ

Останніми роками в нашому суспільстві відбулися глибинні зміни в різних сферах життя, які вплинули на процес становлення підростаючої особистості (розповсюдження ідеалів споживання, зниження загального рівня культури суспільства, переосмислення цінностей освіти, тощо) і сприяли підвищенню прагнення молоді перебувати у складі субкультур, що різняться за своєю спрямованістю.

Актуальність даного дослідження визначається вираженою складністю та кризовим характером підліткового віку (Л. І. Божович, І. С. Булах, Л. С. Виготський, Д. Б. Ельконін, І. С. Кон, В. П. Кутішенко, В. Ф. Моргун, М. В. Савчин, К. В. Седих, Ю. М. Сошина); переважаючою роллю неформальної взаємодії у формуванні якісно нового рівня особистісних структур підлітків (І. П. Башкатов, Л. М. Завацька, Л. Д. Заграй, Г. В. Католик, С. І. Левікова, К. В. Седих, Н. І. Яворська), тощо. У дослідженні В. Р. Павелків [3] висвітлюється сутність концепції дії деструктивного поля молодіжних субкультур на особистість підлітка. Він зауважує, що деструктивно-агресивне поле субкультури впливає на підлітка через два канали зв'язку: дію сил групи як цілісної системи та сукупність особистісних процесів, зорієнтованих на приєднання індивіда до спільноти. Конвергенція цих систем об'єднує значну кількість психологічних механізмів, що забезпечують процес інтеграції підлітка у молодіжну спільноту. При цьому, актуальні наукові дослідження, присвячені ролі субкультур у житті підлітків, акцентують увагу на особистісних рисах підлітків-неформалів, їх окремих психологічних характеристиках, залишаючи поза увагою специфіку їх міжособистісної взаємодії. Натомість, вивчення особливостей взаємодії підлітків-неформалів дасть можливість визначити їх ключові комунікативні характеристики з огляду на важливість спілкування у даному віці, визначити типові тенденції у їх взаємодії як процесі, в якому реалізується функціонування підлітків у субкультурі.

Тож, вагомість вивчення комунікативних характеристик підлітків-неформалів обумовлена як важливістю міжособистісного спілкування у даному віці, так сприйняттям процесу взаємодії як «тканини», що

забезпечує реалізацію соціальних процесів, функціонування субкультур та неформальних об'єднань у тому числі.

Емпіричне дослідження особливостей типів міжособистісної взаємодії серед підлітків-представників молодіжних субкультур проводилось у контексті цілісного вивчення впливу міжособистісної взаємодії на розвиток ціннісно-сислової свідомості підлітків, що представлено в інших публікаціях автора [2]. При цьому, дослідження особливостей взаємодії досліджуваних здійснювалось за методиками «Q-сортування тенденцій поведінки у групі» (В. Стефансон) та «Діагностика міжособистісних відносин» (Л.М. Собчик). У дослідженні взяли участь 312 підлітків, серед них 214 хлопців та 98 дівчат. До експериментальної групи увійшли 156 підлітків, які входять до неформальних об'єднань «емо», «готи», «футбольні фанати», «скін-хеდი», «металісти», «рокери», «панки», «репери». Контрольну групу склали 156 підлітків, які не входять до неформальних груп.

Результати проведеного дослідження засвідчують, що підліткам-неформалам більшою мірою властиві тенденції до незалежності ($t=3,314$, $p\leq 0,01$), уникнення спілкування ($t=2,42$, $p\leq 0,05$) та уникнення боротьби ($t=2,521$, $p\leq 0,05$), порівняно з представниками контрольної групи, які більше залежні у спілкуванні ($t=2,455$, $p\leq 0,01$). При цьому, підлітки обох груп однаковою мірою орієнтовані на спілкування ($t=1,605$) та прийняття боротьби ($t=0,64$). Тобто, неформалам властива тенденція до здійснення міжособистісної взаємодії, контактність, бажання встановлювати емоційні контакти. У той же час, майже половина неформалів (40%) схильні уникати боротьби, їм властива тенденція до збереження нейтралітету у групових конфліктах. Також, 42% досліджуваних характеризуються вираженням уникненням спілкування, прагнуть перебувати на самоті, розчарувавшись у системі соціальних контактів, не отримавши підтримки, тощо. Поєднання таких тенденцій у міжособистісній взаємодії підлітків-неформалів свідчить про наявність у них травмуючого комунікативного досвіду, адже вони одночасно і налаштовані на спілкування, і часто його уникають. Імовірно, їх прагнення до спілкування, не маючи можливості задовольнитися у складі формальної групи (класу, спортивної секції, тощо) через непорозуміння, неприйняття та конфлікти, приводить дітей до взаємодії в неформальних об'єднаннях.

Підлітки із неформальних об'єднань незалежні (74%), що визначає їх більшу схильність до неприйняття групових норм, відстоювання власних інтересів. Цікавим є те, що при достатньо явному рівні прагнення до незалежності підліткам-неформалам властива виражена тенденція до уникання боротьби, що може говорити про небажання

опозиціонувати себе групі в ситуації конфлікту і приймати компромісні рішення.

Підлітки із контрольної групи направлені на спілкування, у якому виражено залежні і направлені на прояви боротьби у взаємодії. Тобто, тенденції у міжособистісній взаємодії підлітків контрольної групи відповідають типовій картині кризового становища підлітка у соціумі. Вони прагнуть спілкуватися на основі прояву референтності – орієнтації на еталонні зразки поведінки, що засвоюються під час комунікації, і при цьому прагнуть протиставляти себе оточуючим для доведення дорослості [4].

Тобто, конфлікт комунікативних тенденцій підлітків-неформалів полягає: по-перше, між прагненням до спілкування (як орієнтація на залежність) і проявів незалежності у стосунках; по-друге, між орієнтацією на тенденцію незалежності у стосунках та вираженим прагненням уникати спілкування і боротьбу – досліджувані хочуть протиставляти себе оточуючим у стосунках, проте, не мають для цього ресурсу і тому уникають протистояння і, відповідно, не можуть проявити свою незалежність.

Виявлено, що підлітки-неформали характеризуються більш вираженим недовішливо-скептичним ($t=7,24$, $p\leq 0,01$) типом міжособистісної взаємодії порівняно з представниками контрольної групи, яким властиві більш виражені залежно-послушний ($t=7,05$, $p\leq 0,01$), співпрацюючий-конвенційний ($t=2,37$, $p\leq 0,05$) та відповідально-великодушний ($t=4,85$, $p\leq 0,01$) типи. Тобто, підліткам-неформалам властива більш виражена орієнтація на скептицизм і нонконформізм у власних судженнях і поведінці, а підлітки контрольної групи мають виражену направленість на отримання підтримки від оточуючих, їх визнання, готові проявляти допомогу оточуючим, співпрацювати із ними, будувати дружні стосунки, мають виражене почуття відповідальності. Такі відмінності співпадають із вираженою кластерною структурою смислових конструктів досліджуваних, де у представників експериментальної групи виявлена орієнтація на нонконформізм та уникнення від оточуючих внаслідок наявного негативного комунікативного досвіду, а у представників контрольної групи – виражена орієнтація на прояви відповідальності (яка взагалі не зафіксована у неформалів) та реалізації у міжособистісних стосунках, що для них важливі (В.А. Лавріненко [1]).

Інші типи міжособистісної взаємодії виражені рівномірно серед представників двох груп. Зокрема, усі підлітки проявляють впевненість у собі, спроможність керувати (тип № 1), незалежність та орієнтацію на суперництво (тип № 2), безпосередність, прямолінійність, настирність у досягненні мети (тип № 3), скромність, сором'язливість, спроможність

брати на себе обов'язки (тип № 5). Вираженість типів міжособистісної взаємодії в обох групах має протирічний характер, що, на нашу думку, можна пояснити двома моментами. Одночасну орієнтацію підлітків двох груп і на прояви незалежності, суперництва і настирності, і на скромність можна пояснити, по-перше, складним характером підліткового віку із вираженою лабільністю поведінки; по-друге, тим, що підлітки у процесі дослідження могли частково демонструвати власне ідеалізоване «Я», а частково – реальне.

Отже, визначені особливості міжособистісної взаємодії підлітків можемо узагальнити у твердженні про те, що підліткам-неформалам більшою мірою властиві тенденції до незалежності, уникнення спілкування і боротьби, переважанням недовіливо-скептичного типу взаємодії, порівняно з представниками контрольної групи, які більше залежні у спілкуванні і проявляють залежно-послушний, співпрацюючий-конвенційний та відповідально-великодушний типи міжособистісної взаємодії. Разом із тим, проблема міжособистісної взаємодії підлітків у неформальних об'єднаннях та її роль у функціонуванні самої субкультури залишається не вирішеною остаточно. Зокрема, перспективою подальших досліджень автора виступатиме вивчення особливостей зв'язку типів міжособистісної взаємодії, структурної організації субкультур та характеристик ціннісно-сміслової свідомості її послідовників.

Список літератури:

1. Лаврінченко В.А. Відображення феномену субкультури в смислових конструктах підлітків-неформалів / В.А. Лаврінченко // Психологія і особистість. – 2016. – № 1. – С. 139–151.
2. Лаврінченко В.А. Особливості впливу міжособистісної взаємодії в неформальних об'єднаннях на розвиток ціннісно-смілової свідомості підлітків / В.А. Лаврінченко // Психологія і особистість. – 2019. – № 1. – С. 121–145.
3. Павелків В.Р. Психогенеза агресивної та деструктивної поведінки в підліткових субкультурах: дис.... докт. психол.наук 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія», 05 – соціальні та поведінкові науки (053 – психологія) / В.Р. Павелків. – Рівне, 2019. – 360 с.
4. Williams J.P. Subcultural Theory: Traditions and Concepts / J. Patrick Williams. – Malden, Polity Press, 2011. – 219 p.

Матієнко-Купріянов В. І.
старший викладач кафедри фізичного виховання
ДВНЗ «Київський національний економічний університет
імені Вадима Гетьмана»
м. Київ, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ПРОФЕСІЙНИХ ДЕСТРУКЦІЙ СУБ'ЄКТА СПОРТИВНО- ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Будь-яка професійна діяльність рельєфно впливає на особистість професіонала. Щоденне, протягом багатьох років, розв'язання типових завдань (тренування, змагання) вдосконалює механізми психічного відображення, формує звички, склад мислення і стиль спілкування суб'єкта спортивно-педагогічної діяльності. Ці позитивні зміни описуються феноменом особистісного зростання. Разом з тим, будь-яка професійна діяльність вже на стадії її опанування, а в подальшому у процесі виконання деформує особистість [1]. Професійний розвиток суб'єкта діяльності обов'язково супроводжується виникненням професійних деструкцій, які негативно позначаються на динаміці розвитку, викривлюють профіль особистості, змінюють траєкторію професійного життя суб'єкта.

Важливим етапом наукового вивчення психологічних особливостей професійних деструкцій суб'єкта спортивно-педагогічної діяльності є виявлення та упорядкування чинників, які обумовлюють їх розвиток. Таке упорядкування створює умови для подальшого аналізу, оскільки елементи класифікації одночасно виступають одиницями дослідження. У суспільних науках реальна складність досліджуваних об'єктів, багатовекторність їх опосередкування не завжди дозволяє досягти «чистих» множин і підмножин, послідовно витримати вихідні критерії упорядкування. Певною мірою це стосується і проблеми класифікації чинників професійних деструкцій суб'єкта спортивно-педагогічної діяльності.

Аналіз показав, що професійні деструкції в самому загальному вигляді – це порушення вже засвоєних способів діяльності, руйнування сформованих професійних якостей, поява стереотипів професійної поведінки та психологічних бар'єрів у процесі опанування новими професійними технологіями, нової професії або спеціальності [3].

До основних професійних деструкцій Е.Ф. Зеєр та Е.Е. Симанюк зараховують: професійні деформації, професійно обумовлені акцентуації, вивчену безпорадність, професійну відчуженість та стагнацію [4].

Дослідники відмічають, що під впливом умов праці, індивідуально-типологічних особливостей фахівців, їх віку набувають розвитку негативні якості, які негативно позначаються на продуктивності професійної діяльності та впливають на мотивацію і професійну позицію. Доведено, що професійні деструкції вміщують потенціал руйнування, негативних змін або деформацій психологічної структури особистості, яка склалася в процесі професійної діяльності.

Найпростішим підходом до упорядкування детермінант професійних деструкцій суб'єкта спортивно-педагогічної діяльності є підхід, що спирається на принцип дихотомії. Згідно з ним, всі чинники професійних деструкцій розподіляються на дві групи, які називають по-різному: об'єктивні та суб'єктивні, зовнішні і внутрішні, потенційні та реальні.

Прикладом такого підходу є класифікація, яку запропонували Е.Ф. Зеєр та Е.Е. Симанюк [4]. В роботі, що присвячена дослідженню психології професійних деструкцій, вони виокремили та описали дві групи основних детермінант професійних деструкцій:

1. Об'єктивні детермінанти, пов'язані з соціально-професійним середовищем (соціально-економічна ситуація, імідж і характер професії, соціально-психологічний простір).

2. Суб'єктивні детермінанти, обумовлені особливостями особистості і характером професійних взаємин.

Класифікація, що розроблена В.В.Бойко також побудована на основі принципу дихотомії. Автор виділяє ряд зовнішніх і внутрішніх передумов, що провокують професійно обумовлені деструкції особистості. До зовнішніх чинників, що провокують професійні деструкції, учений відносить: хронічну напружену психоемоційну діяльність; дестабілізуючу організацію діяльності; підвищену відповідальність за виконувані функції і операції; несприятливу психологічну атмосферу; психологічно важкий контингент, з яким має справу професіонал у сфері спілкування. До внутрішніх чинників, що детермінують професійні деструкції автор зараховує: схильність до емоційної ригідності; інтенсивну інтеріоризацію (сприйняття і переживання) обставин професійної діяльності; слабку мотивацію емоційної віддачі у професійній діяльності; етичні дефекти та дезорієнтацію особистості [2].

Чинники професійно обумовлених деструкцій особистості, на думку С.П. Безносова, слід розглядати на мікро та макрорівнях [1]. Макрорівень утворюють соціальні умови виконання професійної ролі фахівцем: особливості соціального замовлення, критерії соціальної оцінки службової діяльності, характер соціально-професійного управління. До мікро рівня належать чинники, пов'язані із індивідуальними

особливостями працівника, зокрема емоційна стійкість, специфіка сприйняття інших людей.

Сукупність детермінант професійно обумовлених деструкцій особистості В.С. Медведєв класифікував у такий спосіб: 1) детермінанти, джерелом яких є професійна діяльність в цілому; 2) детермінанти, пов'язані із індивідуально-особистісними характеристиками фахівця; 3) детермінанти, обумовлені найближчим соціальним оточенням. Автор при цьому наголошує, що індивідуально-особистісні характеристики виступають своєрідним внутрішнім фільтром, що блокує чи, навпаки, інтенсифікує зовнішній вплив [5].

У ряді робіт [1], [2], [4] зазначається, що безпосередній вплив на самопочуття та розгортання процесу професійних деструкцій мають очікування особистості працівника, які завжди включають в себе: роботу, яку він виконує; місце в системі міжособистісних взаємовідносин та взаємодій в організації; систему покарань та заохочень, а саме бажану винагороду за роботу в організації. З цих очікувань складається загальна комбінація структури очікувань особистості. В цій структурі ступінь значущості та пріоритетності окремого очікування у кожній особистості залежить від індивідуальних особливостей, цілей, конкретних ситуацій та характеристики самої організації. Жорсткий контроль, надвимоги, невідповідність винагороди матеріальної та моральної призводять до деперсоналізації, виникнення відчуття даремності своєї діяльності у співробітників та депресивних станів. Наявність конфліктних ситуацій веде до комунікаційного стресу та як наслідок продукують постійне відчуття фрустрації і ворожості і зменшують вірогідність соціальної підтримки.

В роботі [3] показано, що розвиток професійно обумовлених деструкцій суб'єкта спортивно-педагогічної діяльності розпочинається з дисгармонії і деформації системи відносин і пов'язаних з ними особистісних смислів індивіда, після чого цей процес поширюється на рівень індивідуально-психічного здоров'я, трансформуючи риси характеру і порушуючи соціальну поведінку людини в цілому.

На перебіг процесу розгортання професійних деструкцій сприяє емоційна напруженість діяльності тренера. Часто повторювані негативні емоційні стани знижують фрустраційну толерантність фахівця, що може привести до розвитку професійних деструкцій. Психологічними детермінантами розвитку професійно обумовлених деструкцій суб'єкта спортивно-педагогічної діяльності є конфлікти професійного самовизначення, кризи професійного становлення і професійна дезадаптація [3]. Порушуючи психічну рівновагу особистості, зумовлюючи потужний психологічний дискомфорт, вони породжують розбалансування в структурі суб'єкта спортивно-педагогічної діяльності. Подолання

психологічних дисфункцій критичних явищ професійного розвитку здійснюється як на свідомому, так і на несвідомому рівнях. Несвідоме подолання психологічного дискомфорту можливе за рахунок актуалізації механізмів психологічного захисту. З величезного різноманіття видів психологічного захисту на розвиток професійних деструкцій впливають заперечення, раціоналізація, витіснення, проєкція, ідентифікація, відчуження. Однак, психологічний захист в даному випадку має патологічний характер, адже він не забезпечує в необхідній мірі психологічне благополуччя суб'єкта спортивно-педагогічної діяльності. Деструкції проявляються у спотворенні реальності, неадекватній професійній «Я-концепції», цинічному ставленні до колег та учнів, перенесенні відповідальності за результати роботи на іншого, або її суб'єктивному неприйнятті, «спрощенні» сенсу і зведенні його до ситуативних цілей, звуженні життєвих смислів. Свідоме подолання можливе за рахунок використання суб'єктом спортивно-педагогічної діяльності просоціальних та когнітивних копінг стратегій. Розвиток професійно обумовлених деструкцій залежить від активності суб'єкта спортивно-педагогічної діяльності і ступеню усвідомлення проблем професійного розвитку. Застосовуючи пасивну стратегію поведінки в критичних ситуаціях, ігноруючи суперечності професійного розвитку, суб'єкт спортивно-педагогічної діяльності обирає деструктивний варіант професіоналізації.

Список літератури:

1. Безносков С.П. Профессиональная деформация личности. Санкт-Петербург, Россия: Речь, 2004, 271 с.
2. Бойко В.В. Энергия эмоций. 2-е изд., доп. и перераб. СПб.: Питер, 2004. 474 с.
3. Воляннюк Н.Ю., Ложкін Г.В., Колосов А.Б. Предиктори професійної деформації особистості в спорті // Вісник післядипломної освіти. Випуск 11 (40) «Серія «Соціальні та поведінкові науки», 2020. С. 48-63. <https://doi.org/10.32405/2522-9931/2522-9958>
4. Зеер Э.Ф. Психология профессиональных деструкций: Учебное пособие для вузов / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2005. 240 с.
5. Медведєв В.С. Психологія професійної деформації співробітників органів внутрішніх справ: автореф. дис... д-ра психол. наук: 19.00.06 / Київський ун-т ім. Тараса Шевченка / В. С. Медведєв. К., 1999. 35 с.

Никончук Н. О.

*кандидат психологічних наук, доцент,
провідний науковий співробітник лабораторії
психології обдарованості*

Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України
м. Київ, Україна

РОЗВИТОК ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ З ВИСОКИМ РІВНЕМ КУЛЬТУРИ ВЗАЄМНОГО ПОЦІНУВАННЯ

Розвиток здібностей учнів початкової школи значною мірою залежить від освітнього середовища – системи психолого-педагогічних умов для навчання й формування особистості дітей. Важливою ланкою цієї системи є взаємини школярів з вчителем та однокласниками [3; 4].

Аналіз основних теоретичних положень суб'єктно-ціннісного аналізу становлення і розвитку особистості [2] та результатів емпіричного дослідження рефлексивно-ціннісної регуляції розвитку учбових здібностей молодших школярів [1] наштовхнув нас на думку, що найбільш сприятливим для зростання учнів є освітнє середовище з високим рівнем культури взаємного поцінування. Виокремимо особливості такого середовища.

✓ Взаємне поцінування дітьми здобутків одне одного розглядається як важливий складник навчання. Вчитель на заняттях виокремлює місце і час для того, щоб діти презентували свої роботи однокласникам та поцінували здобутки одне одного. Поцінування у навчанні має таке ж вагоме значення, як ознайомлення з новим матеріалом чи перевірка рівня знань школярів.

✓ Вчитель цілеспрямовано навчає дітей поцінуванню – демонструє, як можна налагодити ситуацію презентації власної роботи оточенню; ознайомлює учнів з правилами поцінування одне одного; ознайомлює з вербальними формулами, які можна використати для поцінування великих здобутків і часткових досягнень; показує, як можна підтримати однокласників у ситуації невдачі.

✓ Молодші школярі вміють поціновувати одне одного і прагнуть це робити. Діти налаштовані доброзичливо. Взаємодія учнів насичена позитивним оцінюванням та взаємною підтримкою.

✓ Поціновані навчальні досягнення слугують молодшим школярам основою для самоповаги. Відсутні нездорова конкуренція та заздрість. В дітей немає потреби знецінювати досягнення однокласників або здійснювати соціальний тиск на успішних учнів, щоб зберегти відносну першість.

✓ Традиція поцінування сприяє тому, що учні отримують багато оцінок навчальних досягнень від однокласників, з якими разом включені в провідну діяльність. Значна кількість різнобічних відгуків однолітків спонукають дітей до усвідомлення того, що саме дозволило їм досягнути успіху. У молодших школярів розвивається рефлексія здібностей та зростає здатність до саморегуляції.

✓ За роки навчання діти набувають унікального досвіду ціннісної підтримки. У них формуються конструктивні стратегії задоволення потреби у визнанні, які лежать в основі розвитку здібностей. Молодші школярі навчаються організовувати власну діяльність та взаємодіяти з оточенням. З одного боку, у дітей розвиваються самостійність, старанність, наполегливість, сумлінність, відповідальність, працьовитість, а з іншого – доброзичливість, уважність, чуйність, готовність прийти на допомогу та інше.

Перспективи дослідження полягають у вивченні ефективності різних прийомів та засобів поцінування досягнень молодших школярів.

Список літератури:

1. Музика О. Л., Никончук Н. О. Розвиток здібностей молодших школярів засобами усної народної творчості: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. 200 с.
2. Музика О. Л. Суб'єктно-ціннісний аналіз розвитку творчо обдарованої особистості: термінологічний аспект. *Вісник Прикарпатського університету. Філософські і психологічні науки.* Спеціальний випуск. Івано-Франківськ: ВДВ ЦІТ, 2008. С. 59-64.
3. Освітнє середовище як чинник становлення обдарованої особистості : монографія / Р. О. Семенова, О. Л. Музика, Д. К. Корольов та ін.; за ред. Р. О. Семенової. Київ-Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. 228 с.
4. Психологічні засади розвитку обдарованої особистості в освітньому середовищі: методичний посібник / О. Л. Музика, Д. К. Корольов, Р. О. Семенова та ін.; за ред. О. Л. Музики. Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. 146 с.

Швець В. П.
студентка I курсу магістратури
факультету педагогіки та психології
Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова
м. Київ, Україна

СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «КОМУНІКАТИВНІ СТРАТЕГІЇ МІЖОСОБИСТІСНОГО СПІЛКУВАННЯ» В ПСИХОЛОГІЇ

Останні роки XX та початок XXI століть започаткували низку змін у соціально-економічному розвитку України, у тому числі в освітньому просторі. Наша держава бере активну участь у впровадженні та формуванні глобальної стратегії освіти людини незалежно від місця чи країни її проживання, типу та рівня здобуття освіти. Все це стало передумовою для вагомих трансформаційних процесів, які відбуваються у вітчизняній освітній галузі.

Для виявлення сутності поняття «комунікативні стратегії міжособистісного спілкування» простежимо становлення понять комунікативна стратегія та міжособистісне спілкування через призму психології.

З точки зору теорії мовної комунікації, спілкування людей ґрунтується на плануванні мовленнєвих дій та виборі способу досягнення поставлених цілей. Отже, мовну комунікацію можна вважати стратегічним процесом, який реалізується через конкретні комунікативні стратегії.

Активне використання поняття «комунікативні стратегії» розпочалося з середини 80-х років XX ст. у зв'язку з розвитком прагматичного підходу до аналізу мовних явищ. Однак у сучасній науці досі не склалося єдиного підходу до визначення поняття «комунікативна стратегія». Так, під комунікативною стратегією розуміють сукупність запланованих мовцем дій і реалізованих у ході комунікативного акту теоретичних ходів, спрямованих на досягнення комунікативної мети [4]; «правила і послідовності комунікативних дій, яких дотримується адресант для досягнення певної комунікативної мети» [1]; «творчу реалізацію комунікантом плану побудови своєї мовленнєвої поведінки з метою досягнення загального (глобального) мовного / немовного завдання в мовленнєвій події» [6, с. 40].

У широкому сенсі комунікативна стратегія розуміється як надзадача мовлення, яка диктується практичними цілями мовця. Комунікативна стратегія мовлення є «способом реалізації задуму, вона передбачає відбір фактів та їх подання в певному висвітленні з метою

впливу на інтелектуальну, вольову та емоційну сфери адресата» [3, с. 85–86].

Ф. Бацевич виділяє власне комунікативну стратегію, що являє собою правила і послідовності, яких дотримується адресант, і змістову, тобто покрокове змістове планування мети висловлювання з використання мовного й позамовного коду для кожного кроку, акту комунікації. Стратегії мовленнєвого спілкування поділяють також на кооперативні (неконфліктні): обмін думками, поради, розповіді; некооперативні (конфліктні): суперечки, претензії, погрози, ухиляння від відповідей та інші [1, с. 119].

Отже, комунікативна стратегія передбачає комплекс заходів, необхідних для досягнення цілей і розрахованих на певний ефект.

У рамках сучасної глобалізації та активної інтеграції міжособистісне спілкування відіграє визначну роль. Варто зазначити, що без спілкування неможлива будь-яка діяльність, не говорячи про обмін досвідом, переговори, тощо. У такому випадку, спілкування може виступати як взаємодія між людьми, а може виступати і як один із провідних видів діяльності.

Міжособистісне спілкування можливе тоді, коли кожен учасник знає особу співбесідника, може передбачати його реакції, інтереси, переконання, відношення.

У філософсько-методологічному аспекті міжособистісне спілкування пов'язується зі способом буття людини і культури: міжособистісне спілкування є «способом буття людської сутності», «способом буття культури», «історичним способом буття культури і людини в культурі того чи іншого типу» [2].

У цей період також з'являються наукові й практичні розробки з проблем психології міжособистісного спілкування за кордоном. Та якщо зарубіжні теорії, серед яких особливої популярності набули праці Д. Карнегі, переважно відстоювали спілкування без психологічного змісту, то, наприклад, В. Федорчук експериментально довів істотні особливості спілкування в індивідуальній та спільній діяльності [7, с. 100–101].

Переваги міжособистісного спілкування значною мірою обумовлюються тим, що спілкування між людьми, членами колективу не обмежується лише їх офіційними, службовими зв'язками і ролями. Як відзначає відомий німецький філософ Н. Луман, – у великих спільнотах і організаціях поряд з офіційними приписами, розвивається інший порядок відносин з власними нормами і шляхами спілкування, особливою логікою і відповідним стилем аргументації. Цей порядок ґрунтується більше на емоціях і потребах людини в іншій людині, ніж на запланованих результатах і оцінюється він у спілкуванні [5].

У процесі міжособистісного спілкування утверджуються неформальні зв'язки між людьми, які ґрунтуються на взаємності, відкритості стосунків, переважно глибоко особистісних, на протизагу анонімним або суто функціональним. При цьому міжособистісне спілкування реалізується саме тоді, коли в ньому відчувається особлива потреба. У міжособистісній взаємодії можуть також висуватися альтернативні підходи до вирішення різних суспільних проблем, що в свою чергу стимулює людську діяльність.

Міжособистісному спілкуванню властива активна природа: тут рідко використовуються односторонні зв'язки та односпрямоване спілкування. Для нього значною мірою характерний і зворотній зв'язок (двосторонній або багатосторонній обмін думками). Завдяки тому, що носієм активності тут виступає індивід, а активність індивіда помітно впливає на соціальне оточення, відбувається своєрідна персоніфікація соціального середовища.

Характерною рисою міжособистісного спілкування є взаємна зацікавленість, яка виникає в його ході. У зв'язку з цим розвивається ще одна його виразна риса – вибірковість (адресність) контактів між особистостями. Міжособистісні зв'язки, неформальні контакти виникають тільки тоді й між тими людьми, які зацікавлені в цьому спілкуванні.

Педагог постійно стикається з різноманітними питаннями міжособистісного спілкування. Оцінюючи рівень розвитку культури педагогічного спілкування в майбутніх педагогів, можемо виділити чотири показники, що відображають основні аспекти культури їхнього професійного спілкування:

- розвиток соціально-перцептивних умінь, що характеризують здатність педагога адекватно, неупереджено й точно сприймати особистісні властивості на вчинки дітей, розуміти їхні мотиви й емоційні стани, індивідуальні та вікові особливості, швидко орієнтуватися в педагогічних ситуаціях;
- спрямованість спілкування – система професійно ціннісних орієнтацій та смислових установок у сфері педагогічного спілкування, яка визначає «ідеальний стиль» взаємодії і типовий для педагога спосіб включення в міжособистісну взаємодію з дітьми;
- розвиток інтерактивних умінь, що проявляються у способах і прийомах виховного впливу на дітей, тактиках і стратегіях самопрезентації та організації педагогічної взаємодії;
- розвиток мовленнєвих умінь, які характеризують інформаційно-смислову сторону педагогічної взаємодії і проявляються в здатності педагога чітко, зрозуміло й переконливо висловлювати свої думки та

почуття за допомогою вербальних і невербальних засобів спілкування [1].

Отже, використання комунікативних стратегій у міжособистісному спілкуванні ускладнюється тим, що неможливо точно спрогнозувати мовленнєву поведінку співрозмовника на всіх стадіях взаємодії. Кожна людина має власний репертуар засобів і способів досягнення комунікативних цілей. Розвиток комунікативної події може бути різним: від гармонійного, кооперативного до дисгармонійного, конфліктного. Вибір варіанта залежить від типу особистості учасника спілкування, його комунікативного досвіду, комунікативної компетенції, комунікативних настанов, комунікативних переваг.

Список літератури:

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник. Київ : Академія, 2004. 344 с.
2. Бондар В. І. Психолого-педагогічні чинники формування особистості майбутнього вчителя у педагогічному ВНЗ // Педагогічна і психологічна науки в Україні : збірник наукових праць до 15-річчя АПН України у 5 томах. Київ, 2007. 259 с.
3. Борисова И. Н. Категория цели и аспекты текстового анализа // Жанры речи. Саратов : Колледж, 1999. Вып. 2. С. 85–86.
4. Клюев Е. В. Речевая коммуникация : учеб. пособ. для ун-тов и ин-тов. Москва : РИПОЛ КЛАССИК, 2002. 320 с.
5. Луман Н. Общество как социальная система. Москва : Логос, 2004. 231 с.
6. Сисоєва С. О. Педагогічні технології професійної освіти: навчальний тренінг : навч.-метод. посіб. Київ : ВМУРоЛ «Україна», 2006. 162 с.
7. Федорчук В. М. Тренінг особистісного зростання : навч.-метод. посіб. Київ : «Центр навчальної літератури», 2014. 250 с.

Шиндировська О. Ю.
студентка IV курсу
філологічного факультету
Науковий керівник: Пузь І. В.
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології
Донецький національний університет
імені Василя Стуса
м. Вінниця, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕГРАТИВНОЇ МОДЕЛІ ПСИХОТЕРАПІЇ У ЛІКУВАННІ ПОСТТРАВМАТИЧНОГО СТРЕСОВОГО РОЗЛАДУ У ВІЙСКОВОСЛУЖБОВЦІВ

Сьогодні різні верстви населення по всьому світу стають свідками соціально-політичних і збройних конфліктів, громадянських війн, різних катастроф. Україна не є виключенням. Все більше військовослужбовців стають учасниками бойових дій. Разом із бойовим досвідом вони отримують фізичні й психологічні травми, а їхня психіка зазнає значних змін.

Загальновідомо, що посттравматичний стресовий розлад (ПТСР) виникає як затяжна або відстрочена реакція на ситуації, пов'язані з серйозною загрозою життю або здоров'ю.

Більшість людей, що мають яскраво виражені симптоми ПТСР, здебільшого не можуть і не знають, як впоратись зі станами та відчуттями, які вони переживають. До того ж, цей феномен має вплив не лише безпосередньо на травмовану людину, а й на його близьке оточення – родину, друзів, знайомих, які досить часто не знають як себе поводити і реагувати.

Теоретико-методологічні розробки щодо проблематики, яка пов'язана із вивченням посттравматичного стресового розладу значною мірою висвітлені низкою як зарубіжних так і українських вчених таких, як В. Агарков, Ю. Биховець, Л. Гребінь, Д. Іванов, С. Казакова, Р. Кадилов, З. Кісарчук, В. Климчук, Г. Лазос, Л. Литвиненко, С. Максименко, Б. Михайлов, М. Мюллер, Я. Омельченко, В. Осьодла, О. Романчук, Н. Тарабрина, М. Теренс, Т. Титаренко, О. Тохтамиш, Е. Фоа, М. Фрідман, Л. Шестопалова.

Посттравматичний стресовий розлад (ПТСР) – це неспсихотична відстрочена реакція на травматичний стрес, здатна викликати ряд психічних і поведінкових порушень. Для виникнення ПТСР необхідно, щоб людина випробувала дію стресора, який виходить за межі звичайного людського досвіду і здатний викликати дистрес [5].

У структурі синдрому ПТСР можна виокремити первинні та вторинні симптоми. До первинних симптомів синдрому ПТСР відносяться: порушення сну; патологічні спогади (нав'язливі повернення); нездатність згадати – амнезія на деякі події (уникнення); надчутливість (підвищена пильність); надзбудження (неадекватна надмобілізація організму). До вторинних симптомів ПТСР відносять: депресію, тривогу, імпульсивну поведінку, алкоголізм, соматичні проблеми, порушення «Его»-функціонування тощо [4].

Організація психологічної допомоги у вигляді психотерапії відіграє важливу роль у терапії ПТСР, а згідно з медичними рекомендаціями вона рекомендована як первинна терапія для більшості випадків.

Психотерапевтичні концепції й методи при ПТСР досить різноманітні. Метою психотерапевтичної роботи клієнтів з ПТСР є допомога у звільненні від спогадів про минуле і від інтерпретації подальших емоційних переживань як нагадувань про травму, а також у тому, щоб клієнт міг активно і відповідально включитися в реальне життя. Для цього йому необхідно знову знайти контроль над емоційними реакціями і знайти травматичним подіям належне місце в загальній часовій перспективі свого життя та особистої історії. Ключовим моментом психотерапії клієнта з ПТСР є інтеграція того далекого, неприйнятного, жахливого і незбагненого, що з ним трапилося, в його уявлення про себе («Я-Концепцію») [7].

На сьогоднішній день при психотерапії ПТСР найбільш поширеними є дві моделі: еклектична модель та інтеграційна модель. Термін «еклектичний» означає, що терапевт, для задоволення запитів клієнта, вибирає з ряду теорій і моделей найкращі або найбільш підходящі ідеї і техніки [3].

У методології наукового пізнання поняття «інтеграція» означає об'єднання в єдине ціле різнорідних елементів і частин, виникнення нової системи з раніше не зв'язаних елементів. Інтеграція психотерапевтичних підходів здійснюється заради більш об'ємного бачення людини і його проблем, можливостей нового рівня аналізу того, що відбувається з ним.

Інтеграційна психотерапія являє собою «інтегративний діалог» різних підходів, форм і методів психотерапії, об'єднаних системоутворюючим елементом – методологічною платформою і відповідними принципами інтегративної психотерапії [1].

Інтегративній моделі психотерапії притаманні наступні ознаки:

1) орієнтованість на клієнта – спрямованість терапевтичної роботи направлена на те, щоб бачити людину, щоб могла відбутися зустріч між тим, хто шукає допомоги і тим, хто її надає.

2) орієнтованість на проблему – психолог разом з клієнтом знаходить те, що в даний момент він переживає; шукає головну проблему, з якою він не справляється. Потім аналізують, які є реальні можливості, ресурси, щодо вирішення проблеми.

3) поєднання методів: в рамках суто практичного підходу до проблем клієнта використовуються елементи тих методів, які можуть сприяти вирішенню тієї чи іншої проблеми [4].

В інтегративній моделі психотерапії ПТСР основою виступає особистісно-орієнтований підхід, який базується на взаємодії психодинамічного, когнітивно-біхевіорального, наративного і ціннісно-феноменологічного напрямків психотерапії з провідним значенням останнього.

Методи, що застосовуються в інтегративній моделі в роботі з проявами ПТСР, спрямовані на: встановлення стосунку в діаді «психотерапевт-клієнт»; зміну схем мислення і установок, які стосуються травматичних подій і їх наслідків; послаблення симптомів повторного переживання; зміна дисфункційної поведінки та когнітивних стратегій; розкриття почуттів (активізації переживання і вираження емоцій); відновлення психологічних і тілесних меж; зняття напруги і поліпшення сприйняття клієнтом свого тіла; зміну поведінки; підтримку клієнта і його адаптації до змін [7].

Основними принципами інтегративної моделі психотерапії ПТСР, виступають:

1. Принцип моделювання, що передбачає, що умови реалізації психотерапії співвідносяться з не травматичними умовами реальної професійної діяльності;

2. Принцип інтеграції групових та індивідуальних форм психотерапії;

3. Принцип співвіднесеності діагностичних проявів ПТСР і психотерапевтичних мішеней;

4. принцип відповідності психотерапевтичних мішеней і методів, методик і процедур психотерапевтичного впливу [2].

Критеріями ефективності використання інтегративної моделі психотерапії при ПТСР виступають: по-перше, значуще розширення загального подієвого простору суб'єкта в модельованій психічній реальності, його диференціація та осмислення по суб'єктивній пріоритетності; по-друге, розширення тимчасових перспектив суб'єкта зі зміною акценту тимчасових установок з негативного минулого на сьогодення і майбутнє; по-третє, трансформація узагальненого недиференційованого образу уявлень про цінності власного життя в функціональний образ представлення життя; по-четверте, трансформація узагальненого недиференційованого способу представлення травма-

тичної події в узагальнений абстрактний образ; по-п'яте, структурування системи життєвих цінностей.

Процедура надання психотерапевтичної допомоги повинна опиратися на специфіку і особливості стресових чинників, розроблення комплексу прийомів і технік та загальної схеми їх застосування для кожного клієнта слід вибудовувати індивідуально. Робота з травматичними переживаннями повинна проводитися паралельно як з самим постраждалим так і з близьким оточенням, яке допомагає відновити природню систему самозцілення та відновлення.

Отже, узагальнюючи вищевикладене, можна зробити висновок, що представлена форма психотерапії являє собою одну із можливих форм роботи з військовими, які мають постратматичний стресовий розлад. Саме комплексний підхід у роботі з даною категорією клієнтів сприяє стабілізації їх психоемоційного стану, що безумовно матиме позитивне значення для повернення особистості до оптимального функціонування.

Список літератури:

1. Гусева О.В. Интегративные психотерапевтические программы в психиатрии: исследование эффективности. *Обзор психиатрии и медицинской психологии им. Бехтерева*. 2010. № 3. С. 19-22.
2. Ключева Н.В., Никишина В.Б., Недуруева Т.В. Интегративная модель психотерапии посттравматического стрессового расстройства у полицейских. *Курский научно-практический вестник «Человек и его здоровье»*. 2016;(1):124-132.
3. Литвиненко Л. І. Медико-психологічна реабілітація військовослужбовців. *Психологічна допомога особистості в кризових соціокультурних умовах: тези Міжнародної науково-практичної конференції (Київ, 29-30 жовтня 2015 року)*. За наук. редакцією С.Д. Максименка, З.Г. Кісарчук. К. : ТОВ Видавництво «Логос». С. 54-58.
4. Ломакін Г.І. Прояви порушень реадптації учасників бойових дій у системі суспільних відносин. – Проблеми емпіричних досліджень у психології, 6-7 грудня 2012р., Київ: Матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції. За ред. І.В. Данилюка, І.В. Ващенко. К.; ОВС, 2012. С. 94-100.
5. Малкина-Пых И. Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях. М.: Изд-во Эксмо, 2005. 960 с.
6. Ніколаєнко С. Особливості психологічної допомоги учасникам військових дій при постратматичному стресовому розладі. *Світогляд – філософія – релігія*: Зб. наук. праць. 2014. Вип. 7. С. 51-61.
7. Холмогорова А.Б. Интегративная психотерапия расстройств аффективного спектра. М. : Медпрактика, 2011. 480 с.

НАПРЯМ 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ В ОСВІТІ (ЗАГАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ, ВІКОВОЇ ТА ПЕДАГОГІЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ ТА ІН.)

Бакаленко О. А.

*кандидат філософських наук, доцент,
доцент кафедри філософії*

Харківський національний університет радіоелектроніки
м. Харків, Україна

ТОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Стрімкий розвиток комп'ютеризації, мережі Інтернет та сучасних інформаційних технологій спричинили докорінні зміни у всіх сферах людського життя і, насамперед, у системі освіти. Інформація так швидко оновлюється й змінюється, що протягом навчання неможливо озброїти майбутнього фахівця всіма тими знаннями і вміннями, що знадобляться йому в подальшій роботі. В умовах інформаційного суспільства засвоєння певної кількості знань і вмінь вже не гарантує успіху в професійній діяльності. Сучасні реалії вимагають не тільки і не стільки застосування готових знань, скільки постійного опрацювання нової інформації. Більш значущими й ефективними для успішної професійної діяльності є не розрізнені знання, а узагальнені вміння, які виявляються в здатності вирішувати життєві та професійні проблеми. Щоб стати людиною XXI століття, студенту необхідно не тільки опанувати базові професійні навички, а й всебічно розвиватися, бути ініціативним, виявляти лідерські якості, креативно мислити й управляти часом, ефективно співпрацювати з людьми різних культур.

Трансформація поглядів на те, яким повинен бути сучасний фахівець, зумовила впровадження в життя компетентнісного підходу. Компетентнісний підхід передбачає зміщення акценту з рівня знань суб'єктів навчання на їх уміння використовувати інформацію для вирішення практичних проблем, спрямованість педагогічного процесу на формування та розвиток ключових і предметних компетентностей особистості [1]. До ключових відносять компетентності, які необхідні всім людям для самореалізації, розвитку, активного

громадянства, соціальної інтеграції та зайнятості [2]. Це найбільш універсальні за своїм характером та ступенем застосовності компетентності, які дозволяють вирішувати широке коло проблем особистого й суспільного життя. Однією з ключових компетентностей сучасного фахівця є психологічна компетентність [3]. Саме тому проблема формування психологічної компетентності майбутніх фахівців набуває сьогодні особливої актуальності. Досить гостро ця проблема стоїть перед ВНЗ технічного спрямування.

Досліджень, присвячених безпосередньо питанням формування психологічної компетентності студентів технічних спеціальностей, обмаль. Втім, у більш широкому контексті ця проблематика не є новою. Загальні проблеми гуманітарної підготовки спеціалістів технічних навчальних закладів вивчали О. Гараніна, В. Логачев, Е. Лузік, Ф. Пашков, В. Шубін та інші. Психологічні особливості професійного розвитку студентів технічних університетів досліджували О. Горова, А. Зуєва, О. Євдокімова, Є. Корабліна, Т. Крюкова, В. Моляко. Психологічна компетентність є предметом вивчення М. Аргайл, О. Бакаленко, О. Бондарчук, Т. Єрмакова, Л. Карамушки, О. Кочерги, С. Максименка, Л. Орбан-Лембрик, О. Полуніної, О. Цільмак, Т. Щербакової та інших дослідників. Окремі проблеми формування психологічної компетентності студентів технічних спеціальностей розглядаються в працях О. Глазунової, В. Вишньовського, Т. Волошиної, Н. Длугунович, І. Сняданко.

Ми розглядаємо психологічну компетентність як «здатність особистості до самопізнання, самоконтролю, до ефективного спілкування і взаємодії з іншими людьми, саморозвитку та самореалізації» [3, с. 136]. Психологічна компетентність дозволяє людині розуміти себе та інших, ефективно адаптуватися до життя у сучасному соціумі, мати гармонійні стосунки з оточенням, успішно реалізовувати свій особистісний потенціал, відчувати високий рівень психологічного благополуччя та бути задоволеною життям. Всі навички психологічної компетентності утворюють цілісну, взаємодоповнюючу систему умінь (рис. 1), тому комплексних підхід до їх формування та розвитку є найбільш ефективним.

Формування психологічної компетентності студентів технічних спеціальностей вимагає спеціально організованого процесу психологічної просвіти – засвоєння психологічних знань, оволодіння відповідними вміннями та навичками, що набуваються під час вивчення психологічних дисциплін, виконання самостійних робіт, завдань практики, роботи студентів у наукових гуртках, проблемних групах, участі у наукових конференціях різного рівня.

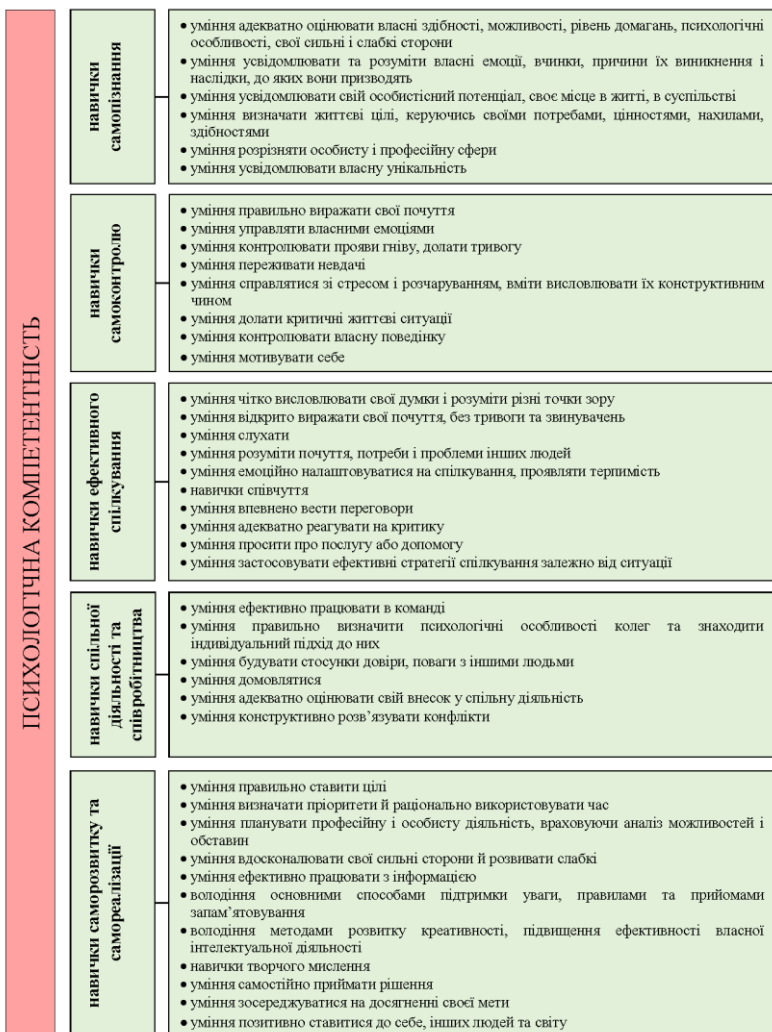


Рис. 1. Структура психологічної компетентності

Процес формування психологічної компетентності має певні етапи. На першому – підготовчому – етапі потрібно визначити рівень сформованості навичок та вмінь психологічної компетентності, що передбачає наявність чітких індикаторів, критеріїв рівнів їх сформованості. Другий – мотиваційний – етап передбачає формування у студентів технічних університетів розуміння змісту та значення

психологічної компетентності для їх майбутньої професійної діяльності й бажання оволодіти нею. Третій – операціональний – етап полягає у формуванні основних навичок та вмінь психологічної компетентності та застосування їх у професійній діяльності. На четвертому – контрольно-оцінювальному – етапі потрібно знов оцінити рівень сформованості відповідних навичок і вмінь.

Ефективними методами формування психологічної компетентності студентів технічних спеціальностей є бесіда, діалог, вирішення проблемних та ситуаційних завдань, кейс-метод, мозковий штурм, метод проєктів, аналіз ситуацій, рольова гра та інші методи, що спрямовані на розширення спектру можливостей студентів як суб'єктів навчально-виховного процесу.

В Харківському національному університеті радіоелектроніки студенти мають можливість отримати базові знання та опанувати окремі навички психологічної компетентності завдяки вибірковим дисциплінам «Психологія сприйняття та переробки інформації», «Психологія екстремальних стосунків та ефективної адаптації», «Соціальна психологія та конфліктологія», «Психологія управління», «Імідж сучасного спеціаліста», «Soft skills: соціально-психологічні аспекти професійної компетентності». Однак, відсутність можливості вибрати більше двох психологічних дисциплін та невеликий обсяг навчальних годин на кожну дисципліну не дозволяє студентам опанувати всі навички, які відносяться до психологічної компетентності. Крім того, для успішного формування вміння застосовувати ці навички у робочих ситуаціях студентам варто практикувати їх протягом усього навчання, оскільки вони мають тенденцію до зворотного розвитку. У зв'язку з цим виникає протиріччя між необхідністю формувати психологічну компетентність студентів через формування відповідних навичок як цілісного, комплексного, інтегративного, особистісного феномена та переважно традиційними підходами у ВНЗ технічного профілю до процесу психологічної просвіти. Вирішити наявні протиріччя можуть дослідження проблеми формування психологічної компетентності як цілеспрямованого і структурованого процесу, розробка системи конкретних заходів і механізмів формування психологічної компетентності студентів технічних спеціальностей та впровадження цих розробок в систему освіти України.

Список літератури:

1. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та*

українські перспективи : бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ, 2004. С. 64–70.

2. Recommendation 2006/962/EC of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*. Brussels, 30.12.2006. – P. 10–18.
3. Бакаленко О. А. Психологічна компетентність як ключова компетентність сучасного фахівця. *Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія «Теорія культури і філософія науки»*. 2018. Випуск 58. С. 132–138.

Вакулюк А. О.
студентка III курсу
філологічного факультету
Науковий керівник: Пузь І. В.
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології
Донецький національний університет
імені Василя Стуса
м. Вінниця, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА

В умовах реформування системи сучасної освіти радикально змінюється статус педагога, його освітні функції, відповідно зростають і вимоги до його професійної компетентності, рівня його професіоналізму. Змінюється не тільки ситуація в сфері освіти, а й ситуація загального суспільного розвитку, в якій педагоги виступають безпосередніми учасниками. Підростає покоління все більше відрізняється від того, що було раніше, а отже і педагог повинен адаптуватися до нових умов. У зв'язку з чим особливої актуальності сьогодні набувають питання, які пов'язані із дослідженням професійної компетентності сучасного педагога.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз поняття професійної компетентності педагога.

Проблемами дослідження професійної компетентності фахівців займалися і займаються багато вчених, як зарубіжних так і вітчизняних (Н. В. Кузьміна, А. О. Вітченко, З. А. Скрипко, Н. Д. Артемова, В. Адольф, Ю. Варданян, Е. Зеєр, І. Зязюн, І. Колесникова, Н. Кузьміна,

А. Маркова, Л. Мітіна, Е. Рогов, Є. Сахарчук, В. Сериков, В. Синенко, А. Щербаков та ін.).

Професійна компетентність – це якісна характеристика рівня оволодіння особистістю своєю професійною діяльністю, що передбачає: усвідомлення своїх спонукань до цієї діяльності (потреб, інтересів, прагнень, ціннісних орієнтацій, мотивів діяльності, уявлень про свої соціальні ролі); оцінювання своїх особистісних властивостей та якостей як спеціаліста (професійних знань, умінь, навичок, професійно значущих якостей), регулювання на цій основі свого професійного становлення [1]. Професійна компетентність є інтегральним утворенням особистості, що виявляється в знаннях, навичках, уміннях, досвіді і визначає готовність індивіда до виконання певної професійної діяльності.

На думку С. В. Іванової, структуру професійної компетентності варто розглядати через складові: 1) спеціальна складова – володіння власне професійною діяльністю, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток; 2) соціальна складова – володіння спільною (груповою, кооперативною) професійною діяльністю, співробітництвом, а також прийнятими в даній професії прийомами професійного спілкування; 3) особистісна складова – володіння прийомами особистісного самовираження та саморозвитку засобами протистояння професійним деформаціям особистості; 4) індивідуальна складова – володіння прийомами самореалізації, готовність до професійного зростання [4].

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про наявність різних підходів до визначення поняття професійної компетентності педагога та її структури. Більшість науковців, зокрема В. Н. Введенський, Р. С. Гуревич, Л. М. Мітіна, С. Г. Молчанов, С. Г. Пільова, В. Я. Синенко, К. В. Шапошников зводять поняття професійної компетентності педагога до сукупності знань, умінь, навичок, досвіду, а також його особистісних якостей.

На думку В. Пелагейченко, професійно компетентний педагог це той, який успішно розв'язує завдання навчання й виховання, готує для суспільства випускника з бажаними психологічними якостями; задоволений професією; досягає бажаних результатів у розвитку особистості учнів; має й усвідомлює перспективу свого професійного розвитку; відкритий для постійного професійного навчання; збагачує досвід професії завдяки особистому творчому внеску; соціально активний у суспільстві; відданий педагогічній професії, прагне підтримувати навіть у складних умовах її честь і гідність, професійну етику; готовий до якісної та кількісної оцінки своєї праці, уміє сам це робити [2 с. 56].

У дослідженні І. І. Драч виокремлюється низка підходів до визначення сутності поняття професійної компетентності педагога. Так, з позиції *когнітивного* підходу, з професійна компетентність педагога розглядається як наявність професійних знань на всіх рівнях (І. Зязюн); складноструктурована система теоретичних і практичних знань, необхідних для професійної діяльності (Н. Гузій, Я. Коломійський, О. Дубасенюк). У межах *системного підходу* педагогічна компетентність розглядається як система знань, умінь, особистісних якостей, досвіду педагога (Н. Кузьміна, С. Гончаренко, О. Олексюк); як єдність теоретичної й практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності (Т. Добудько). У межах *функціонального підходу*, професійна компетентність розглядається як сукупність функцій, знань, умінь і навичок, які забезпечують успішну діяльність педагога (В. Бондар, В. Кричевський, В. Маслов). З позиції особистісно-діяльнісного підходу професійна компетентність педагога в розглядається як здатність і готовність педагога до реалізації набутих знань, умінь і навичок, досвіду в реальній професійній діяльності на основі гуманно-ціннісного ставлення до особистості дитини (Т. Базавова, О. Тармаєва); здатність самостійно, відповідально й ефективно виконувати певні трудові функції (С. Бурдинська), обирати оптимальне рішення професійних завдань (А. Чорноштан) на основі професійного й життєвого досвіду, цінностей і схильностей (Т. Волох) [3].

Отже, узагальнюючи вищевикладене, стає зрозумілим, що професійна компетентність педагога – це багатоаспектна складна система знань, що включає професійні знання, вміння, навички, досвід, готовність до здійснення практичної діяльності, а також цілий ряд професійно важливих особистісних якостей.

Щодо сутності професійної компетентності педагога, ґрунтовний аналіз представлено у дослідженнях В. Сисенка. На його думку, варто розрізняти професійну підготовку фахівця та його професійну компетентність. Перше поняття відображає кількісну характеристику, тобто процес оволодіння необхідними знаннями й навичками, а друге – результат цього процесу, якісну характеристику. Поняття «професійна компетентність вчителя» В. Сисенко трактує як інтегрування відповідного рівня професійних знань, умінь і навичок учителя, його особистісних якостей, що виявляються в результаті діяльності (рівень вихованості і освіченості учнів)

І. О. Зязюн розглядає поняття професійної компетентності вчителя у структурі педагогічної майстерності та визначає такі її складові: професійні знання; педагогічна спрямованість особистості вчителя на систему цінностей, набутих у процесі життєдіяльності людини; здібності до педагогічної діяльності (комунікативні, перцептивні,

динамічні, емоційні, креативні, оптимістичне прогнозування); педагогічна техніка, необхідна для виконання професійних функцій, а саме: уміння володіти собою, керувати своїм емоційним станом, уміння співпрацювати.

Л. Г. Карпова вважає, що структурними компонентами професійної компетентності є три сфери: мотиваційна (мотиви, настанови, орієнтації, спрямованість), яка забезпечує сформованість загальнокультурної, особистісно-мотиваційної та соціальної компетентності; предметно-практична, що сприяє розвитку певних підвидів професійної компетентності; сферу саморегуляції, що розвиває психологічну компетентність та аутокомпетентність.

Отже, на підставі проведеного теоретичного аналізу, можна зрозуміти, що поняття професійної компетентності сучасного педагога, по-перше, відображає здатність педагога успішно виконувати функції та діяти в різноманітних ситуаціях, що виникають у процесі професійної діяльності; по-друге, формується та виявляється в діяльності; по-третє, передбачає оволодіння професійними компетенціями як закріпленими вимогами до педагогічної діяльності; по-четверте, виступає засобом реалізації особистісних смислів педагога; по-п'яте, характеризує готовність і здатність педагога до саморозвитку в умовах постійних змін, що відбуваються у суспільстві.

Список літератури:

1. Гриньова В. М. Про співвідношення понять «професіоналізм», «професійна культура», «професійна компетентність», «професійна підготовка». *Педагогіка та психологія*. 2014. Вип. 45. С. 74–84.
2. Пелагейченко В. Ключові компоненти компетентності вчителя. *Відкритий урок: розробки, технології, досвід*. 2009. № 2. С. 55–60.
3. Драч І. І. Основні підходи до визначення професійної компетентності педагога. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2012. Вип. 32. С. 9–14.
4. Шмиголь І. Сутність та структура професійної компетентності педагога. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2011. № 4(1). С. 197–204.
5. Ціпан Т. С. Професійна компетентність сучасного вчителя. *Інноватика у вихованні*. 2016. Вип. 3. С. 174–181.

Гюмюшлю Д. В.
студентка IV курсу
навчально-наукового інституту педагогіки, психології,
підготовки фахівців вищої кваліфікації
Науковий керівник: Паламарчук О. М.
доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри психології та соціальної роботи
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
м. Вінниця, Україна

ПРОФЕСІЙНА СТРЕСОСТІЙКІСТЬ ЯК СКЛАДОВА УСПІШНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Науковий інтерес до даної проблеми зумовлений тим, що професійна діяльність вчителів в умовах НУШ супроводжується збільшенням розумових і психічних навантажень, які можуть обумовлювати виникнення стресових ситуацій, різних захворювань і невротичних станів. Тому у сучасного вчителя початкових класів крім необхідного рівня професійних знань, високого рівня розвитку професійно значущих якостей особистості має бути розвинений належний рівень готовності та здатності ефективно долати стрес. Високий рівень професійної стресостійкості дозволить вчителю початкових класів зберегти власне фізичне та психічне здоров'я, запобігти «емоційному вигоранню», що підвищить результативність і якість виконання роботи.

Вимоги до вчителя початкових класів в умовах НУШ представлені у вигляді базових компетентностей:

- професійно-педагогічна компетентність передбачає обізнаність із науковими напрацюваннями в сфері психології та педагогіки, оволодіння інноваційними технологіями за для успішної організації освітньо-розвивального середовища; здатність до продуктивної професійної діяльності на основі розвиненої педагогічної рефлексії відповідно до провідних ціннісно-світоглядних орієнтацій, вимог педагогічної етики та викликів початкової школи;
- соціально-громадянська компетентність вимагає від вчителя НУШ розвиненого вміння попереджати й розв'язувати конфлікти, досягаючи компромісів, здатності до ефективної команди роботи;
- загальнокультурна компетентність полягає у здатності розуміти твори мистецтва, формувати власні мистецькі смаки, самостійно виражати ідеї, досвід та почуття за допомогою мистецтва;

- мовно-комунікативна компетентність ставить перед вчителем завдання оволодіти системними знаннями про норми і типи педагогічного спілкування в процесі організації колективної та індивідуальної діяльності; розвинути культуру професійного спілкування; розвинути здатність досягати педагогічних результатів засобами продуктивної комунікативної взаємодії (відповідних знань, вербальних і невербальних умінь і навичок залежно від комунікативно-діяльнісних ситуацій);

- психологічно-фасилітативна компетентність передбачає усвідомлення вчителем початкових класів в умовах НУШ ціннісної значущості фізичного, психічного і морального здоров'я дитини; здатність сприяти творчому становленню молодших школярів та їхній індивідуалізації;

- підприємницька компетентність вимагає від вчителя початкових класів нової української школи розвинутого вміння генерувати нові ідеї й ініціативи та втілювати їх у життя задля підвищення як власного соціального статусу та добробуту, так і розвитку суспільства і держави;

- інформаційно-цифрова компетентність ґрунтується на опануванні вчителем здатності орієнтуватися в інформаційному просторі, отримувати інформацію та оперувати нею відповідно до власних потреб і вимог сучасного високотехнологічного інформаційного суспільства [3, с. 33].

Нова школа потребує нового вчителя, який зможе стати агентом змін.

Перш за все, він має бути готовим до виконання функціональних обов'язків коучера, тобто ефективно налагоджувати комунікаційні зв'язки з учнями та вміло направляти їх, стимулювати застосовувати свої знання та навички; фасилітатора – приміряючи цю роль учитель НУШ стає активним учасником процесу навчання, він не просто подає інформацію, а максимально сприяє усвідомленню її учнями, організовуючи та стимулюючи з цією метою групові дискусії, дозволяючи проявити учням в повній мірі свою креативність; тьютера – стаючи творчим та креативним наставником, який працює з дітьми за своєю індивідуально створеною програмою; модератора, позиція якого передбачає створення позитивного клімату в класі, швидке розв'язання конфліктів між учнями [2, с. 28].

Дані вимоги та варіативність ролей вчителя початкових класів в умовах НУШ піднімуть якість середньої освіти на принципово новий рівень, але водночас можуть негативно позначитись на фізичному та психічному здоров'ї вчителя. Функціонування в нових умовах може спровокувати емоційне та розумове виснаження вчителя початкових

класів, оскільки інновації, що передбачені реформою НУШ, можуть розцінюватись ним, як стресори. Тому для ефективної реалізації новітнього формату освіти без «збитків» для власної особистості вчителю початкових класів НУШ необхідно володіти сформованою на високому рівні професійною стресостійкістю.

Професійну стресостійкість в даному контексті можна тлумачити як здатність вчителя початкових класів в умовах НУШ адекватно реагувати та успішно пристосовуватись до нових вимог, вміти регулювати власний емоційний стан таким чином, щоб зберігати психічну рівновагу заради ефективної професійної діяльності в нових умовах, а також загальної життєдіяльності та здоров'я; здатність тривалий час зберігати терпимість, толерантність та наполегливість у досягненні успіху, опануванні нових технологій, у розв'язанні професійних задач [1, с. 40].

На основі теоретичного аналізу нами було з'ясовано, що установки вчителів, які найкращим чином можуть впоратися зі стресом в умовах НУШ, відрізняються такими рисами:

- контроль над ситуацією: вони впевнені в тому, що зможуть успішно адаптуватись до вимог НУШ та не менш ефективно організовуватимуть навчальний процес згідно нової концепції; вони наполегливі у досягненні поставленої мети, та за для її реалізації застосовують усі свої знання та можливості;
- відданість цілі: вони бачать сенс у запропонованих змінах, тому роблять все можливе, щоб допомогти їх реалізувати, тому вважають результати своєї праці потрібними та корисними;
- радість подолання: розглядають реалізацію концепції НУШ, як виклик своїм здібностям, а не як перешкоду на шляху їх професійного розвитку та досягнень, тому сприймають це новаторство не з негативної, а з позитивної точки зору [4, с. 163].

С. Суботін стверджував, що стійкість до стресу є одним з найважливіших професійно значущих якостей вчителя, що впливає на формування особистості школяра. В своєму дослідженні він довів, що учні, які навчаються у стресостійких вчителів більш доброзичливі, відкриті, товариські, розслаблені, гарно опановують навчальну програму, а учні стресонестійких вчителів більш замкнуті, холодні, емоційно нестабільні, покірні, залежні, напружені, що важко засвоюють навчальний матеріал.

Таким чином стає зрозуміло, що концепція НУШ передбачає реалізацію принципово нових умов організації навчання, а тому вимагає від вчителя не тільки зміни стилю викладання та освоєння нових функціональних ролей, а й розвитку індивідуально-особистісних та професійно-діяльнісних якостей у відповідності із затребуваними

компетентностями. Такі умови праці можуть на початковому етапі сприйматися вчителями, як стресові фактори й негативно позначатись на їхній особистості та самопочутті. Тому успішна адаптація та ефективна реалізація професійного потенціалу вчителів початкових класів в реформованій освітній системі можлива лише за умови розвинутої на високому рівні професійної стресостійкості. Саме професійна стресостійкість виступає запорукою успішної та продуктивної діяльності вчителя початкових класів в умовах НУШ, оскільки вона допомагає мінімізувати пагубний вплив стресових чинників освітнього середовища на особистість вчителя, сприяє збереженню як психологічного, так і фізичного здоров'я, забезпечує зниження ризику професійного вигорання, а також підвищення ефективності праці.

Список літератури:

1. Дубчак Г. Розуміння професійної стресостійкості у психологічній літературі *Науковий вісник Чернівецького університету : Збірник наукових праць*. Вип. 649. Педагогіка та психологія. Чернівці : Чернівецький нац. університет, 2014. С. 39-47.
2. Лебідь Н. Стресостійкість як особистісна властивість керівників-лідерів закладів середньої освіти : навчальний посібник. Київ : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2016. 36 с.
3. Нова українська школа: порадник для вчителя. Київ : Літера ЛТД, 2018. 160 с.
4. Судаков К. Индивидуальная устойчивость к стрессу: монография. Москва: Библиогр 1998. 168 с.

Закаблук О. І.
студентка I курсу магістратури
психолого-педагогічного факультету
Науковий керівник: Тітова Т. Є.
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології

Полтавський національний педагогічний університет
імені В. Г. Короленка
м. Полтава, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТІВ- ПСИХОЛОГІВ З РІЗНИМ РІВНЕМ САМОРЕГУЛЯЦІЇ

Ціннісно-смысловий компонент професійної спрямованості сучасних студентів-психологів особливо важливий, оскільки відображає рівень усвідомленості молоддю особистістю власного професійного вибору та визначає направленість процесу оволодіння професійно необхідними знаннями і навичками, окреслення особливого ставлення до майбутньої діяльності відповідно до провідних смислових настанов та ціннісних орієнтацій.

Розвиток професійно-ціннісних орієнтацій в цьому аспекті сьогодні є однією з актуальних проблем в дослідженні особистості майбутніх психологів, оскільки вони безпосередньо пов'язані із загальним рівнем їх підготовки (О.Ф. Бондаренко, О.М. Кокун, С.Д. Максименко, В.Г. Панок, Т.М. Титаренко, Н.В. Чепелєва).

Окремі аспекти професійного становлення студентів-психологів висвітлені у наукових працях, які присвячені дослідженню тенденцій формування ціннісно-смыслових настанов сучасної молоді (Н.О. Антонова, М.В. Балущок, О.К. Кардовська, Я.І. Моргун, О.В. Сазонова) та специфіки професійного становлення особистості (К.М. Гуревич, В.А. Кан-Калик, Є.О. Клімов, Б.В. Кулагін, Н.В. Кузьміна, В.Ф. Моргун, К.В. Седих, А.В. Сірий). Проте, у науковій літературі відсутній систематизований виклад зв'язку ціннісної сфери студентів-психологів та їх саморегуляції, хоча саме ціннісний та регуляційний компоненти визначаються більшістю дослідників як вагомні аспекти професійної моделі сучасного конкурентоспроможного фахівця-психолога (І.М. Галян, Х.М. Дмитерко-Карабін, Т.А. Кадикова, Ф. Подшивайлов, Т.Є. Тітова, А.О. Фурман, О.В. Ямницький).

Професійно-ціннісні орієнтації майбутніх практичних психологів визначаються як відображення у свідомості особистості професійних стратегічних цілей та світоглядних орієнтирів, що визначають загальне світосприйняття особистості, сприйняття себе як професіонала, суб'єкта

власної життєвої та професійної активності. Вони утворюють основу професійної спрямованості майбутнього практичного психолога, визначають його ставлення до себе, що, у свою чергу, виступає соціально-значущою цінністю і є головним критерієм оцінки його професійної діяльності (О.В. Ямницький [2]).

Провідна роль професійно-ціннісних орієнтацій майбутнього практичного психолога полягає: у забезпеченні спрямованості професійної діяльності; наданні їй особистісного смислу; регуляції поведінки та спонуканні професійної активності; формуванні способів самоактуалізації тощо. Ціннісно-сміслові орієнтації студентів-психологів визначають ставлення до сутнісних характеристик професійної діяльності (мети, предмета, змісту, засобів, результату), до її суб'єктів (самого себе як особистості та спеціаліста, клієнтів, колег) та рівень професійної активності й творчості, що забезпечує особистісне і професійне самовизначення та самореалізацію (Т.С. Тітова [1]).

Таким чином, проблема зв'язку ціннісної сфери та саморегуляції майбутніх психологів залишається актуальною в умовах постійно зростаючих вимог до сучасного фахівця та потребує подальшого вивчення. Саме це і зумовило актуальність наукової проблеми вивчення зв'язку само регуляційного та ціннісного компоненту студентів-психологів у процесі професіоналізації.

З метою вивчення особливостей ціннісних орієнтацій студентів-психологів з різним рівнем саморегуляції нами проведено емпіричне дослідження, в якому прийняли участь 120 студентів (112 дівчат та 8 хлопців), які навчаються у Полтавському національному педагогічному університеті імені В.Г. Короленка на спеціальності «Психологія». Дослідження проводилося за допомогою таких методик: Методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча; Методика «Діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості» (С.С. Бубнова) та Опитувальник «Саморегуляція» (О.К. Осницький).

За результатами проведеного емпіричного дослідження нами визначено, що найбільш виражені термінальні цінності майбутніх психологів – впевненість у собі (1 ранг), активне дієве життя (2 ранг), свобода (3 ранг), розвиток (4 ранг), наявність гарних і вірних друзів (5 ранг) і пізнання світу (6 ранг). Дані цінності відображають вагомість психологічної зрілості, ефективності у стосунках з оточуючими, можливості самовиражатися у соціальних контактах та діяльності, життєвої стійкості. Найменш виражені термінальні цінності досліджуваних – здоров'я (17,5 ранг), насолода красою (17,5 ранг), щастя інших (16 ранг), суспільне визнання (15 ранг). Такі цінності є найменш вагомими у регуляції життєдіяльності молоді, і фактично не впливають на процес осмислення життя юнаків.

Серед найбільш вагомих інструментальних цінностей нами визначені незалежність (1 ранг), сміливість (2 ранг), ефективність у справах (3 ранг), життєрадісність (4) та раціоналізм (5). Найменш вираженими інструментальними цінностями юнаків є чесність (17 ранг), чуйність (18), охайність (15,5), вихованість (15,5) і відповідальність (14).

Також, важливими життєвими цінностями майбутніх психологів є орієнтованість на спілкування з оточуючими людьми, взаємодія із ними (24%), досягнення високого соціального статусу (25%) та пізнання нового, розширення системи знань про оточуючий світ, різні оточуючі явища (18%) й надання допомоги іншим людям (15%). Фактично не підкорюється життєва діяльність студентів цінностям, що відображають їх орієнтованість на здоров'я та естетичну спрямованість.

Виявлена тенденція до зниженого рівня розвитку саморегуляції у досліджуваних вибірки (45%). Їм, переважно, складно планувати, організовувати та корегувати свою діяльність. Хоча половина досліджуваних характеризується середнім (25%) та високим (30%) рівнем розвитку саморегулятивних умінь – спроможні до ефективної регуляції своєї діяльності.

Сформульована нами гіпотеза доведена. Дійсно, наявний взаємозв'язок ціннісної та регулятивної сфери особистості майбутнього психолога у процесі її професійного становлення. Зокрема, майбутнім психологам із високим рівнем саморегуляції, характерне переважання цінностей, що відображають налаштування на активне життєздійснення, досягнення результатів, самоствердження, пізнання ($\varphi = 6,37$, $p \leq 0,01$). Маючи розвинуті саморегулятивні навички вони діяльні, активні, налаштовані на досягнення у різних сферах життя. Відповідно до розвинутих умінь організовувати свою діяльність такі студенти більше зацікавлені у діяльності і самоствердженні, що виступають для них цінністю ($U = 269$, $p \leq 0,01$).

Натомість, майбутнім психологам, яким властивий низький рівень саморегуляції, властиве переважання цінностей розваг ($\varphi = 1,067$, $p \leq 0,05$), соціальної взаємодії, визнання людей ($\varphi = 1,65$, $p \leq 0,05$) та високого соціального статусу ($\varphi = 3,13$, $p \leq 0,01$). Не маючи достатньо розвинутої саморегуляції, такі студенти не схильні до активної та наполегливої діяльності, професійного саморозвитку, тощо. Їм більш цікаве спілкування з оточуючими, що не потребує вольового напруження і самостимуляції, організації власного способу життя. Такі цінності відображають їх орієнтованість на систему соціальних стосунків.

Отже, як свідчать результати дослідження, дійсно, наявний взаємозв'язок ціннісної та регулятивної сфери особистості майбутнього психолога у процесі її професійного становлення.

Разом із тим, дане дослідження не вичерпує всіх аспектів зв'язку саморегуляції та ціннісної сфери студентів-майбутніх психологів у процесі професійної підготовки. Зокрема, перспективою подальших досліджень може виступати дослідження зв'язку саморегуляції та локусу контролю майбутніх психологів з показниками їх осмислення життя, системою цінностей.

Список літератури:

1. Тітова Т.Є. Формування ціннісних орієнтацій майбутніх психологів у процесі професійної підготовки: дис....канд. психол.наук 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Тетяна Євгенівна Тітова. – К., 2012. – 200 с.
2. Ямницький О.В. Особливості професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів дис. ... канд. психол.наук: 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О.В. Ямницький. – Одеса, 2016. – 194 с.

Столярчук О. А.

*доктор психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології особистості
та соціальних практик*

Сергєєнкова О. П.

*доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри психології особистості
та соціальних практик*

Коханова О. П.

*кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології особистості
та соціальних практик*

Київський університет імені Бориса Грінченка
м. Київ, Україна

ПРОБЛЕМА АКАДЕМІЧНОЇ ПРОКРАСТИНАЦІЇ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Проблема прокрастинації є досить розповсюдженою для досліджень закордонних і вітчизняних психологів. У фокус уваги вчених потрапили питання чинників, виявів і наслідків прокрастинації. Хоча існує ряд альтернативних тлумачень поняття прокрастинації, однак їх об'єднує ідея відкладання, відтермінування особистістю потрібних дій, незважаючи на ймовірність негативних наслідків. Відповідно, прокрастинація тлумачиться як «свідоме відкладання суб'єктом намічених дій, не дивлячись на те, що це спричинить певні проблеми» [1, с. 122].

Зважаючи на багатомірність проявів прокрастинації, дослідниками здійснено численні спроби виокремлення її різновидів. Найбільш визнаною та розповсюдженою у науковому середовищі є класифікація, створена групою вчених під керівництвом Н. Мілграма. Вони виокремили п'ять видів прокрастинації. Для щоденної або побутової прокрастинації властиве відкладання справ, які мають виконуватися регулярно, приміром домашні побутові обов'язки – закупівля продуктів, приготування їжі, прибирання. Також виділено прокрастинацію в ухваленні рішень, бодай і незначних. Якщо особистість відкладає прийняття життєво важливих рішень (наприклад, вибір професії або створення сім'ї), то є носієм невротичної прокрастинації. Наступний різновид – компульсивна прокрастинація поєднує побутову поведінкову та прокрастинацію в ухваленні рішень. Змістом академічної прокрастинації, носіями якої є школярі та студенти, вважається відтермінування

виконання учбових завдань, підготовки до екзаменів [4]. Саме цей різновид прокрастинації став предметом нашого дослідження.

Перехід закладів вищої освіти до дистанційного навчання, зумовлений оголошенням карантину внаслідок розповсюдження на території України коронавірусу, суттєво змінив умови освітньої взаємодії викладачів і студентів. Провідною формою фахового навчання стала самостійна робота студентів, а першочерговими чинниками успішності їх професійного становлення в умовах дистанційного навчання є сформована внутрішня мотивація, навички самоменеджменту та самоосвіти, стресостійкість і особистісна зрілість. На тлі різкої зміни умов навчання, його ускладнення, виникає реальний ризик посилення виявів академічної прокрастинації серед студентів. Підтвердження чи заперечення цієї гіпотези постало предметом нашого дослідження, в якому взяли участь студенти першого та третього курсів філологічних і психологічних спеціальностей Київського університету імені Бориса Грінченка у кількості 93 осіб. Діагностичні інструменти, які використовувались, – це авторська анкета й опитувальник шкали прокрастинації для студентів К. Лей.

Кількісний аналіз результатів застосування опитувальника засвідчив, що середньостатистичний рівень академічної прокрастинації серед першокурсників становить 49,7 бали, а серед студентів третього курсу – 51,3 бали. Обидва показники відповідають середньому рівню за методикою К. Лей. Ці дані також значно нижчі за результати досліджень Ткаченко Н.В., Косікової Є.С., проведених у 2018 році зі студентами молодших курсів Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара, академічна прокрастинація у яких має числовий показник середнього значення 61,1, що теж відповідає середньому рівню [3, с. 315].

Привертають увагу результати самооцінки опитаними студентами рівня академічної прокрастинації за 10-бальною шкалою. У студентів першого курсу цей середньостатистичний показник становить 5,8 балів, а у третьокурсників – 5,6 балів. У співвіднесенні з попередньо вказаними даними опитувальника шкали К. Лей, студенти першого курсу більш критично оцінюють вияви власної академічної прокрастинації, аніж третьокурсники. Однак, при оцінці досліджуваними частоти виявів академічної прокрастинації, зафіксовано дещо інше співвідношення. Лише 3% першокурсників і 19% третьокурсників вказують на постійне відкладання виконання навчальних завдань. Часто (кілька разів на тиждень) з цією проблемою зіштовхуються 52% студентів першого курсу і 44% третьокурсників. Варіант відповіді «зрідка (один раз на тиждень)» обрали 45% першокурсників і 32% студентів третього курсу.

Наступне питання анкети потребувало оцінки опитаними змін проявів прокрастинації під час дистанційного навчання впродовж карантину. Близько четвертої частини студентів (26% першокурсників і 25% третьокурсників) не помітили таких змін. Водночас трохи більше половини респондентів (52% першокурсників і 56% третьокурсників) зазначили, що їхня прокрастинація посилилась. На зворотну тенденцію – послаблення проявів академічної прокрастинації вказали 26% студентів першого курсу і 19% третьокурсників.

Важливо було з'ясувати, як студенти визначають причини проявів власної академічної прокрастинації. Для студентів першого курсу найпоширенішими детермінантами їхньої академічної прокрастинації виявлено стресові умови карантинного навчання, лінощі і недостатню волюву регуляцію, а також реакцію протесту на навчальне навантаження. Дещо інша картина зафіксована у третьокурсників, які найвагомішою причиною власної академічної прокрастинації вважають реакцію протесту на навчальне навантаження, далі фігурують лінощі та надмірна вимогливість викладачів. Як бачимо, стрес через карантин несуттєво впливає на третьокурсників, на відміну від студентів першого курсу. Водночас останні значно важче сприймають дистанційну форму навчання, хоча менше скаржаться на вимогливість викладачів. Отримані дані корелюють з результатами дослідження С.Соболевої, яка виявила головні причини академічної прокрастинації серед студентів, як-то: відсутність мотивації до навчання, стрес як наслідок невпевненості та страху перед майбутнім, відсутність умінь будувати ієрархію цілей і цінностей та планувати навчальну діяльність, лінь, неефективне керівництво з боку викладачів, недостатність прямої комунікації та надлишок віртуальної, зовнішні відволікальні фактори [3]. Зведені дані результатів виявлення причин академічної прокрастинації очима студентів наведено у таблиці 1.

Таблиця 1

Оцінка студентами чинників власної академічної прокрастинації

Чинники	Вибір студентів* (%)	
	1 курс	3 курс
1	2	3
Лінощі, недостатня волюва регуляція	53	44
Стрес через карантинні умови проживання і навчання	66	19
Реакція протесту на навчальне навантаження	41	62,5
Недостатній інтерес до обраної професії	9	6

Закінчення таблиці 1

1	2	3
Несприйняття дистанційної форми навчання	37,5	12,5
Процес чи наслідки кризових переживань	22	19
Невідповідність форм навчання власним інтересам і здібностям	6	19
Надмірна вимогливість викладачів	16	31

* питання передбачало можливість одночасного вибору кількох варіантів відповіді

Також було встановлено, які негативні наслідки власної академічної прокрастинації студенти наразі мають. На погіршення емоційного стану, тривогу, докори сумління скаржаться 81% першокурсників і 87% студентів третього курсу. Зниження академічної успішності зафіксували в себе 30% студентів першого курсу та 13% третьокурсників. Про послаблення інтересу до навчання зазначають 27% першокурсників і 40% студентів третього курсу.

Отже, дослідження проявів академічної прокрастинації студентів довело актуальність цієї проблеми в умовах дистанційного навчання. Встановлено, що попри середній рівень академічної прокрастинації, зафіксований у як першокурсників, так і третьокурсників, вони визнають як наявність цієї проблеми, так і негативні наслідки її впливу. Більше половини опитаних обох курсів визнали посилення виявів прокрастинації під час карантину, що супроводжується переживанням негативних емоційних станів. Вагомою причиною проявів прокрастинації студенти визнають власні лінощі. Першокурсники більше потерпають від стресу та важкого сприйняття умов дистанційного навчання, а серед студентів третього курсу розповсюдженою є реакція протесту на навчальне навантаження та зростання вимогливості викладачів.

Список літератури:

1. Варваричева Я. И. Феномен прокрастинации: проблемы и перспективы исследования / Я. И. Варваричева // Вопросы психологии. – 2010. – № 3. – С. 121–131.
2. Соболева С. Академічна прокрастинація як психолого-педагогічна проблема / С. Соболева // Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Педагогіка. Психологія. Філософія. – 2014. – Вип. 34. – С. 190–197.
3. Ткаченко Н.В., Косікова Є.С. Особистісні чинники академічної прокрастинації студентів молодших курсів навчання /

- Н.В. Ткаченко, Є.С. Косікова // Актуальні проблеми психології. – 2018. – Т. XI. – Випуск 18. – С. 305–325.
4. Milgram N. A. Procrastination and emotional upset: A typological model / N. A. Milgram, T. Gehrman, G. Keinan // Pers. Ind. Diff. – 1992. – V. 13. – P. 1307–1313.

Харченко Р. М.
старший викладач кафедри фізичного виховання
Сумський національний аграрний університет
м. Суми, Україна

ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕННЯ УСПІХУ ВИКЛАДАЧІВ АГРАРНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Проблеми мотивації людини в будь-якій діяльності були і залишаються найбільш актуальними. Від чітко розроблених систем мотивації залежить не тільки соціальна і творча активність працівників, а й успіх результатів їх діяльності.

Одним із завдань системи освіти є створення умов для мотивації викладачів на те, щоб досягнути конструктивних, позитивних результатів у їх професійній діяльності. Шлях до ефективної професійної діяльності в будь-якій сфері полягає через розуміння її необхідності та мотивації людини щодо виконання своїх професійних обов'язків та прагнення до досягнення ще більших щаблів професійної майстерності. Саме тому, дослідження мотивації педагогічної діяльності, набуває особливої важливості, адже за його відсутності неможливий пошук адекватної сучасним вимогам освітньої стратегії [5].

Мотивація як психологічне явище має різноманітні трактування. Мотивами називають інстинктивні імпульси, або логічні потяги, а також переживання емоцій, інтереси бажання; в загальному переліку визначень «мотиву» можна знайти і такі як життєві цілі та ідеали [1]. Мотивація – це процес створення системи умов (мотивів), які мають вплив на поведінку людини, що регулюють інтенсивність його праці, що спонукають проявляти сумлінність, наполегливість, старанність при досягненні цілей [2]. Найбільше практичне значення мають мотиви самоствердження, мотив ідентифікації з іншою людиною, мотив влади, мотив досягнення, мотив взаємодії.

Мотивація досягнення (фр. *motif* – причина, що спонукає, лат. *movere* – рухати) – один із різновидів мотивації діяльності, яка пов'язана з потребами індивіда досягати успіхів і уникати невдач [4, с. 25].

Під мотивацією досягнення розуміють сукупність цілей, потреб і мотивів, які стимулюють людину прагнути до досягнення цілей у всіх сферах життєдіяльності і бути активною в їх досягненні [4].

Вітчизняні вчені виділяють активну суб'єктивну позицію людини як значущий фактор розвитку та трансформації мотивів досягнення успіху. Так, С. С. Занюк визначає мотивацію як один із найважливіших факторів, що забезпечує успіх у будь-якій діяльності, так само як здібності, навички й знання, і трактує мотивацію досягнення як прагнення людини досягати значних результатів у діяльності [3].

На думку І. О. Меліхової, мотивація досягнення успіху суттєво впливає на змістову складову стилю спілкування людини [6].

А. Юдіна вважає, що мотивація успіху в роботі є в певному сенсі орієнтацією людини на досягнення високого результату, постановку конкретних цілей, досягнення яких розцінюватиметься як успіх [7].

Мотивація досягнення виконує низку істотних функцій:

- пізнавальну (прагнення до набуття необхідних знань із метою подальшого їх застосування в життєдіяльності);
- емоційну (відображення впливу емоцій на ту чи іншу діяльність людини);
- інтегративну (відображення системи самооцінок діяльності і досягнутого результату).

Мета дослідження: аналіз рівня мотивації досягнення успіху викладачів аграрного університету.

Нами було проведене експериментальне дослідження мотивації досягнення успіху викладачів Сумського національного аграрного університету.

В дослідження брали участь 25 викладачів віком до 30–45 років. Досвід роботи – від 5 до 10 років. Мотивацію досягнення успіху викладачів ми досліджували за методикою діагностики особистості мотивації досягнення успіху Т. Елерса.

Серед досліджуваних помітне домінування дуже високого та високого рівня мотивації успіху (див. рис. 1).

Під час опрацювання результатів за методикою можна побачити такий кількісний розподіл за мотивацією досягнення:

- низький рівень мотивації до успіху – 2 особи;
- середній рівень мотивації до успіху – 5 особи;
- помірно високий рівень мотивації до успіху – 10 осіб;
- дуже високий рівень мотивації до успіху – 8 осіб.

Для високого рівня мотивації досягнення успіху характерне глибоке усвідомлення залежності свого професійного успіху від самопізнання, самоконтролю й самовдосконалення. Тут яскраво виявлені потреби, пов'язані з особистісним зростанням: підвищувати

рівень майстерності й компетентності, забезпечувати собі матеріальний комфорт, розвивати свої сили й здібності. Для них характерна наявність сили волі, самовладання, самоконтролю й відповідальності за свої дії, що неодмінно підвищує їхню успішність під час вирішення пізнавальних і професійних завдань [5; 6].



Рис. 1. Показники мотивації досягнення успіху викладачів (%)

Середній рівень мотивації досягнення успіху відрізняється достатньою сформованістю усіх компонентів мотивації. Особистості цього типу зазвичай активні, ініціативні. Вони свідомо прагнуть опановувати знання й навички, уміють працювати організовано й докладають зусиль для досягнення бажаного результату [5; 7].

Низький рівень мотивації досягнення успіху характеризується тим, що особистісні професійно значущі якості виявляються слабо й не завжди їх можна виявити, найімовірніше, мотив характеризується через усвідомлення «потрібно». Він, як правило, пов'язаний із зовнішньою стороною процесу, орієнтований на формальний успіх, досягнення оцінного результату [5].

Таким чином, аналіз рівня мотивації успіху викладачів аграрного університету показав, що більшість викладачів мають помірно високий (40%) та високий (38%) рівень мотивації успіху. Для викладачів, мотивованих на досягнення успіху, характерні: чітка постановка позитивних цілей діяльності й активне послідовне прагнення до їх досягнення, упевненість у своїх можливостях, адекватна самооцінка. Вони віддають перевагу завданням середньої складності, а під час невдач мобілізують свої сили й підвищують активність.

Список літератури:

1. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека. М., 1990. 212 с.

2. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и ценностные ориентации личности. Психология личности в трудах отечественных психологов. СПб.: Питер, 2000. С. 258–287.
3. Занюк С. С. Психология мотивации: Теория и практика мотивирования. Мотивационный тренинг. Киев : Эльга-Н, Ника-Центр, 2001. 351 с.
4. Карамушка Л. М. Психологія управління: навч. посібник. К.: Міленіум, 2003. 344 с.
5. Макаренко С. С. Формування мотивації досягнень в структурі мотиваційної сфери особистості вчителя. Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ, 2013. Вип. 1. С. 314–323.
6. Меліхова І. О. Мотивація досягнення успіху та індивідуальний стиль міжособистісної поведінки. Наукові студії із соціальної та політичної психології, 2011. Вип. 26. С. 224–230.
7. Юдіна А. Дослідження мотивації успіху залежно від прояву підприємницьких здібностей працівників виробничих колективів. Психологічні перспективи , 2018. Вип. 31. С. 292–307.

НАПРЯМ 3. ПЕДАГОГІЧНА ТА КОРЕКЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ

Прийма М. І.
студентка IV курсу
факультету психології, педагогіки та соціальної роботи
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка
м. Дрогобич, Львівська область, Україна

ПРОФІЛАКТИЧНІ ЗАХОДИ У ПОПЕРЕДЖЕННІ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ НЕПОВНОЛІТНІХ

Профілактична діяльність державних органів соціального захисту населення, інших служб і громадських об'єднань повинна стати всеохоплюючою і носити комплексний характер, відповідати сучасному рівню вимог. Таким чином, під профілактикою девіантної поведінки підлітків розуміються, перш за все, науково обґрунтовані і своєчасно вжиті заходи, спрямовані на: запобігання можливих фізичних, психологічних або соціокультурних обставин у окремої дитини або неповнолітніх, що входять в групу соціального ризику; збереження, підтримання та захист нормального рівня життя і здоров'я дитини.

Актуальність вибраної теми зумовила широку її розробку багатьма вітчизняними та зарубіжними авторами. Серед них Г.П. Власова, В.В. Голіна, Ю.М. Грошевий, О.М. Джужа, А.Ф. Зелінський, Г.Г. Зуйков, А.В. Іщенко та інші.

До девіантної поведінки відносяться різні дії підлітків агресивного, антисоціального, адиктивного характеру (алкоголізм, токсикоманія і наркоманія), різні правопорушення, і такі підліткові реакції, як реакція опозиції, втечі з дому, реакція групування з однолітками. Останні форми зазвичай не носять патологічний характер і повинні з дорослішанням зникати [1, с. 110].

Причини девіантної поведінки підлітка слід шукати в порушенні процесу соціалізації. Перші прояви відхилень у поведінці спостерігаються в дитячому і підлітковому віці пояснюються відносно низьким рівнем інтелектуального розвитку, незавершеністю розвитку особистості, негативним впливом сім'ї та найближчого оточення, залежністю від вимог групи і прийнятих в ній ціннісних орієнтацій. У підлітків така поведінка нерідко служить засобом самоствердження,

висловлює протест проти дійсної або удаваної несправедливості дорослих. Заходи спрямовані на попередження злочинності неповнолітніх ґрунтуються на засадах загально-соціального характеру, які покликані забезпечити нормальний рівень культури, добробуту, виховання та навчання молодих людей [4, с. 92].

Девіантна поведінка – це результат особистісного вибору індивідом не схвалює соціальним оточенням способу задоволення виникає потреби. Основні існуючі стратегії профілактики девіантної поведінки: усунення всіх причин виникнення девіацій в поведінці або всеосяжна (тотальна) профілактика; профілактика відповідно до особливостей особистості кожного учня або особистісно-орієнтована профілактика; профілактика девіацій на ранніх етапах виникнення девіантної поведінки або стратегія швидкого реагування.

Стратегія всеосяжної (тотальної) профілактики девіантної поведінки передбачає повне недопущення всіх видів девіантної поведінки за рахунок усунення причин, що їх викликають. Для організації всеосяжної профілактики необхідно, по-перше, передбачити всі можливі відхилення; по-друге, виявити і теоретично обґрунтувати умови життя і психічного розвитку, що виключають зародження будь-яких видів девіацій; по-третє, реалізувати умови життя і психічного розвитку, що виключають появу будь-якого виду девіантної поведінки. У профілактичних технологіях виділяються наступні основні підходи.

1. Інформаційний підхід ґрунтується на тому, що відхилення в поведінці підлітків від соціальних норм відбуваються тому, що неповнолітні їх просто не знають. Отже, основним напрямком роботи має стати інформування неповнолітніх про їхні права та обов'язки, про вимоги, що пред'являються державою і суспільством до виконання встановлених для даної вікової групи соціальних норм. Це можна здійснити через засоби масової інформації (преса, радіо, телебачення), кіно, театр, художню літературу та інші твори культури, а також через систему соціального навчання з метою формування правосвідомості підлітка, підвищення його освіченості, засвоєння ним морально-етичних норм поведінки в суспільстві.

2. Соціально-профілактичний підхід в якості основної мети розглядає виявлення, усунення та нейтралізацію причин і умов, які викликають різного роду негативні явища. Сутністю цього підходу є система соціально-економічних, суспільно-політичних, організаційних, правових і виховних заходів, які проводяться державою, суспільством, конкретним соціально-педагогічною установою, соціальним працівником для усунення або мінімізації причин девіантної поведінки. Так, відсутність цільової інформації про наслідки вживання наркотиків

призводить неповнолітніх, які їх вживають, до кримінальної відповідальності.

3. Серед основних напрямків профілактики девіантної поведінки особливе місце займає медико-біологічний підхід. Його суть полягає в попередженні можливих відхилень від соціальних норм цілеспрямованими заходами лікувально-профілактичного характеру по відношенню до осіб, що страждають різними психічними аномаліями, тобто патологією на біологічному рівні. Дуже важливо вчасно розпізнати у підлітка різні патологічні порушення психіки, які можуть привести його до скоєння необдуманих вчинків. Він повинен бути обстежений психіатром з відповідним медичним лікуванням, доповненим певним виховним впливом з боку соціального педагога.

4. Наступний підхід – соціально-педагогічний, що полягає у відновленні або корекції якостей особистості підлітка з девіантною поведінкою, особливо його моральних і вольових якостей особистості. У підростаючого покоління слід формувати такі вольові риси поведінки: бути господарем свого слова і справи; гальмувати прагнення і мотиви, здатні привести до вчинків, які можуть завдати шкоди суспільству;

5. Існує ще один підхід до профілактики девіантної поведінки, пов'язаний із застосуванням санкцій. Сутністю його є покарання людини, яка вчинила правопорушення, на підставі головних законів. Однак весь світовий досвід свідчить про неефективність тільки жорстких санкцій з боку суспільства, тому покарання слід розглядати лише як допоміжний засіб, головне ж – виявлення і усунення причин соціальних відхилень [3, с. 300].

Ефективність застосування тієї чи іншої технології соціальної роботи по профілактиці девіантної поведінки підлітків може бути забезпечена тільки за умови обов'язкового включення наступних складових: спрямованості на викорінювання джерел дискомфорту як в самій дитині, так і в соціальному та природному середовищі, і одночасно на створення умов для здобуття неповнолітніми необхідного досвіду для вирішення виникаючих перед ними проблем; навчання дитини новим навичкам, які допомагають досягти поставлених цілей або зберегти здоров'я; рішення ще не виниклих проблем, попередження їх виникнення.

Список літератури:

1. Бура Н. П. Соціальна робота : навч. посіб. / Н. П. Бура. – Х. : Університет внутрішніх справ, 2006. – 104 с.
2. Гилинский Я. И. Социология девиантного поведения: учеб. пособие / Я. И. Гилинский, В. С. Афанасьев. – СПб.: Питер, 1993. – 356 с.

3. Гусєв А. І. Психологія соціально дезадаптованої поведінки / А. І. Гусєв // Міжнародна конференція «Впровадження відновного правосуддя в Україні: висновки та перспективи». – Київ, 2006. – 356 с.
4. Знаковська Н. В. Проблеми девіантної поведінки в сучасному українському молодіжному середовищі / Н. В. Знаковська // Грані. – 2014. – № 6. – С. 90–95.

НАПРЯМ 4. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ТА УПРАВЛІННЯ

Ахмед М. З.

*студентка I курсу магістратури
філологічного факультету*

Науковий керівник: Пузь І. В.

*кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології*

Донецький національний університет
імені Василя Стуса
м. Вінниця, Україна

РОЛЬ ПСИХОЛОГА-КОНСУЛЬТАНТА У ПІДВИЩЕННІ ТРУДОВОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПРАЦІВНИКІВ ПІДПРИЄМСТВА

Життя сучасної людини, орієнтованої на комфорт, гідний рівень життя та самореалізацію, вимагає від неї високоякісного виконання обов'язків на робочому місці. Загальновідомо, що чим вища ефективність трудової діяльності працівника, тим більшою буде матеріальна винагорода, швидшим кар'єрне зростання та визнання керівництва. Відповідно, за таких умов людина може дозволити собі реалізовувати більше потреб та покращити якість життя.

Трудова діяльність визначається, як форма активності людини, що спрямована на виробництво суспільно-корисних продуктів (цінностей), що задовольняють її матеріальні та духовні потреби. Успішність будь-якої діяльності визначається її ефективністю – ступенем досягнення тієї чи іншої мети (вирішення завдання), співвідносно з раціональною затратою ресурсів [2]. Потрібно підкреслити, що кожен працівник буде в рази ефективніший за інших, якщо він сповна зможе реалізовувати свій трудовий потенціал у процесі виконання службових обов'язків. Словом «потенціал» позначають засоби, запаси, джерела, які можуть бути використані, а також можливості окремої особи, групи осіб, суспільства в конкретних обставинах, у даному випадку – на будь-якому підприємстві [4]. Традиційно, під трудовим потенціалом розуміється заснована на професійних знаннях, практичних навичках, особистісних і психофізіологічних характеристиках працівників, здатність вносити необхідний внесок в реалізацію цілей підприємства, при належному матеріально-технічному, інформаційному та організаційному забезпе-

ченні процесу праці [1]. Таким чином, можемо визначити трудовий потенціал особистості, як комплексну характеристику.

На думку К. О. Компанійцевої, трудовий потенціал є динамічною характеристикою працівника [3]. Така позиція пояснюється тим, що цей феномен постійно піддається змінам у процесі виробництва, управління та стосунків як з колегами, так і з керівниками чи підлеглими. Відповідно, виникає питання: якими показниками характеризується трудовий потенціал особистості? Наразі існує три підходи до їх визначення: комплексний, динамічний та кількісний [5]. Відповідно до першого, комплексного, до показників трудового потенціалу відносять особистісні особливості працівника, які розглядаються у призмі можливостей їх прояву у процесі діяльності. Наприклад, якщо людина холерична, екстравертована, вона навряд чи зможе реалізувати свій потенціал у роботі бухгалтера. Ці ж чинники визначають ставлення працівників до трудової діяльності та колективу, задоволеність умовами праці та власним виконанням обов'язків, тощо. Також у цьому підході розглядаються психофізіологічні показники працівника.

За динамічного підходу до уваги береться діяльність працівника у ретроспективі та у сьогоденні. Фактично відбувається процес порівняння, визначення позитивних (або негативних – у випадку зниження потенціалу) змін, на основі яких можна зробити висновок про компоненти трудового потенціалу особистості в кожному окремому випадку.

За кількісного підходу трудовий потенціал визначається кількісною оцінкою праці людини, і, чим вона краща, тим, відповідно, вищий потенціал.

Одним із ключових завдань психолога-консультанта, який працює на підприємстві, є допомога у розвитку та повному використанні трудового потенціалу кожного працівника. Відповідно, з таким запитом можуть звертатися, як керівники, так і підлеглі. Різниця полягає у тому, що у першому випадку, зазвичай, вистачає проведення однієї консультації з метою пояснити керівнику, яким чином він, як орган управління, може сприяти підвищенню трудового потенціалу кадрів. Така консультація має просвітницький характер. Найчастіше, якщо мова йде про усіх або більшість працівників, керівництву радять поєднувати матеріальні та нематеріальні способи стимулювання праці та підвищення трудового потенціалу. Зрозуміло, що до матеріальних відноситься зарплата, премії, можливість взяти аванс або кредит у власній організації, тощо. Більший інтерес для психологів представляють нематеріальні способи. До них відносяться заходи по згуртуванню колективу, спільне дозвілля, курси підвищення кваліфікації, нагородження працівників привселюдно або похвала керівника у

кабінеті (у даному випадку особливо актуальна діяльність психолога, спрямована на діагностику індивідуально-психологічних особливостей працівників, визначення їх індивідуального стилю діяльності і т. д. для надання рекомендацій керівництву по особливостях взаємодії з кожним конкретним працівником).

Інша ситуація відбувається у випадку персонального звернення працівника до психолога. У даній ситуації запити можуть бути різні: від проблем у сім'ї через які особа не може нормально виконувати свої функціональні обов'язки, до конфліктів із керівництвом або професійного вигорання чи деформації. У даному випадку психологу-консультанту необхідно врахувати дві складові трудового потенціалу особистості: каліфікаційну та особистісну [1]. Залежно від визначення проблеми, з якою звернувся клієнт, психолог буде свою роботу, опираючись на якусь одну складову у більшій мірі. У більшості випадків робота проводиться у контексті особистісної складової, а саме: консультант сприяє зняттю напруги, стабілізує емоційний фон і в процесі бесіди допомагає клієнту повністю усвідомити проблему, яка заважає працювати, розглянути можливі шляхи її вирішення та обрати найбільш прийнятний у даній конкретній ситуації. У разі, якщо клієнт звертається із проблемою відсутності кар'єрного росту, доцільно буде розглянути його вміння та можливості і визначити, яких навичок для просування по службі не вистачає, а також знайти способи їх набуття. Зауважимо, що, не залежно від суті проблеми, роботі консультанта має передувати діагностичний процес, спрямований на оцінку трудового потенціалу у момент звернення. В даному випадку особливість діагностики буде спиратися на підхід, якого дотримується консультант: чи то динамічний, комплексний або кількісний.

Важливою особливістю роботи психолога-консультанта на підприємстві є його всебічна обізнаність про спеціалізацію організації, посади працівників, вимоги до них, тощо. Це значно спростить процес консультації, дасть можливість краще зрозуміти клієнта, а, відповідно, встановити з ним тісніший контакт і, як наслідок, – якісно допомогти підвищити та реалізувати трудовий потенціал клієнта.

Таким чином, трудовий потенціал є комплексною характеристикою кожного працівника, яка включає в себе професійні знання, уміння та навички, особистісні і психофізіологічні характеристики, можливість реалізовувати цілі підприємства. Психолог-консультант на підприємстві повинен сприяти підвищенню та повному використанню трудового потенціалу всього персоналу та керівного складу організації. Реалізація цього завдання можлива за умови якісної підготовки, розуміння підходів до диференціації, а, відповідно, – і діагностики трудового потенціалу; вміння емпатійно слухати, виокремлювати істину

проблему, з якою звертається клієнт, та, шляхом постановки запитань, сприяти її усвідомленню і знаходженню вирішення.

Список літератури:

1. Авакова Э. Б. Социально-психологические методы развития трудового потенциала персонала в период кризиса. Экономика и социум. Саратов, 2015. № 2-1 (15). С. 101–106.
2. Базалійська Н. П., Олексюк Ю. С. Сутнісні підходи визначення ефективності трудової діяльності працівників промислового підприємства. *Науковий вісник Полтавського університету економіки і торгівлі. Економічні науки*. Полтава, 2014. № 6. С. 150–155.
3. Компанійцева К. О. Аналіз методів оцінювання трудового потенціалу персоналу підприємства. *Управління розвитком*. 2013. № 20. С. 145–148.
4. Масленников О. Ю., Фльорко М. І. Трудовий потенціал підприємства, його формування та оцінювання. *Науковий вісник НЛТУ України*. Львів, 2011. Вип. 21.8. С. 241–245.
5. Шостак Л. В., Медведчук О. В. Оцінка трудового потенціалу вітчизняних підприємств. *Приазовський економічний вісник*. Запоріжжя, 2017. Вип. 2. С. 56–60.

Трофімов А. Ю.

*кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології розвитку
Київський національний університет
імені Тараса Шевченка
м. Київ, Україна*

ФЕНОМЕН «ОРГАНІЗАЦІЙНА ЛОЯЛЬНІСТЬ ПЕРСОНАЛУ» ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

Організаційна лояльність є водночас і надзвичайно складним, і надзвичайно простим явищем. Зростання лояльності негайно відбивається на бізнес-процесах: знижується плинність персоналу, співробітники стають інформаційним каналом для HRбренду компанії з високим коефіцієнтом довіри. Відповідно, знижуються витрати на залучення і утримання фахівців, зростає частка релевантних відгуків на відкриті вакансії, зростає потенціал внутрішнього кадрового резерву. До того ж, існуюча нині в бізнесі тенденція до зниження рівня лояльності персоналу (за даними міжнародної консалтингової компанії E&Y

більше 40% співробітників по всьому світі мають намір покинути своїх роботодавців після 3 років роботи) ще раз підтверджує практичне значення обраної теми. Більш актуально це питання постає у галузях, які виникають останнього часу, де співробітники можуть набути експертності у досить молодому віці та лишають компанії достатньо легко.

Проте якщо справді заглибитись у питання організаційної лояльності, то виявиться, що існує велика кількість поглядів, класифікацій, теорій та досліджень, кожне з яких намагається якомога детальніше описати його сутність. Підходи можна розділити на дві групи. До першої відносяться спроби висунути власну концепцію лояльності, до другої – варіанти перегляду і адаптації основних західних підходів. Зокрема, до першої групи можна віднести підхід Л. Г. Почебут в співавторстві з О. Е. Королевою, які розглядають лояльне відношення службовців до організації як установку (атитюд). В даному випадку йдеться саме про соціально-психологічну установку.

Лояльне відношення трактується і як мотивація людини працювати на користь організації, відстоювати її інтереси в різних сферах бізнесу. Концептуальні погляди на визначення сутності терміна «лояльність персоналу» можна представити у вигляді такої структури:

Концепції поведінкового підходу представляє Говард Беккер

Лояльність – результат певного акценту, який робить людина, пов'язуючи зовнішні інтереси з відповідним напрямком своєї діяльності.

О.С. Дейнека говорив, що лояльність – це наявність взаємних зобов'язань між працівником і роботодавцем.

К.Е. Оксінюк вважав, що лояльність – це ступінь прийняття працівником цілей і цінностей організації, яка виявляється у діях і поведінці, що сприяють, суперечать або є нейтральними відносно відношенню до діяльності організації.

Настановний підхід – це концепція нормативної лояльності

К.В. Харський, згідно даного підходу, визначає лояльність як здатність і готовність змиритися з одними вимогами і глибоко прийняти інші, це усвідомлене прийняття правил і відповідна вимогливість до інших.

А. Калабін пише про лояльність, що це доброзичливе, коректне, поважне ставлення до кого-небудь або чого-небудь, дотримання найвищих правил, норм, розпоряджень навіть при незгоді з ними.

І. Корнєєва лояльність – це доброзичливе ставлення до кого-небудь або чого-небудь, що відповідає вимогам, які пред'являються.

І.Г. Чумарин. Лояльність – це дотримання працівником законних правил і процедур організації.

Концепція емоційної лояльності

Розабетт Кантер. Лояльність – це готовність соціальних одиниць віддавати енергію і бути відданими організації; додавання емоційного фонду людини до групи.

М.І. Магура. Лояльність – це емоційна прихильність до організації, бажання залишатися її членом.

Л. Портер. Лояльність – це готовність працівника докладати великих зусиль в інтересах організації, велике бажання залишатися у цій компанії, прийняття основних її цілей і цінностей.

Концепція ціннісної лояльності

Дж.В. Ньюстром едставлена лояльність як ступінь, у якому працівник ідентифікує себе з організацією і прагне до активної участі в її діяльності.

Д. Гелбrait вважав, що лояльність – це підлабузництво, самозречення і підкорення особистості організації. При цьому персонал приймає свою підлеглу роль і ототожнює свої інтереси з інтересами організації.

І. Корнеєва. Організаційна лояльність – це тип і сила зв'язків працівника та організації, що базуються на ціннісних нормах, які приймаються працівником і відповідають вимогам організації.

Існують ще концепції Т.Н. Чистякова, В. Моїсеєнко, де лояльність – це ідентифікація працівника з організацією, в якій він працює, пов'язує з діяльністю у ній свої успіхи і невдачі в усіх сферах свого життя.

В свою чергу інші вчені також мають власні погляди на трактування лояльності.

Висновки. Науковці та дослідники і досі не дійшли єдиної думки щодо того, яке з них варто вважати найдоцільнішим та основним. Але в той же час всі вони сходяться на думці, що саме вивчення явища організаційної лояльності та факторів, які її формують, – це інструмент, без якого у сучасному суспільстві просто не обійтись. Організаційна лояльність працівників є запорукою не лише хорошої репутації компанії, а й напряду впливає на її продуктивність та ефективність.

Отже, питання організаційної лояльності все ще потребує детального вивчення та проведення нових досліджень, адже таке складне за внутрішньою побудовою явище вимагає постійного оновлення даних, зумовленого змінами сучасного світу і суспільства.

Список літератури:

1. Балл Г.О. Професійна діяльність і підготовка до неї у контексті розвитку особистості та становлення її духовності // Творча особистість у системі неперервної професійної освіти: Матеріали

- Міжнародної наукової конференції / За ред. С.О. Сисоевої і О.Г. Романовського. – Харків: ХДПУ. – 2000. – С. 34–39.
2. Березовська Л.І. Актуальні проблеми розвитку особистості у сучасному суспільстві / [Алмашій І.І., Березовська Л.І., Брецько І.І. та ін.]; за заг. ред. Щербан Т.Д. ООО «НПП «Интерсервис» – К., 2015. – 293 с.
 3. Дейнека О.С. Лояльность как компонент экономической культуры / О.С. Дейнека. [Электронный ресурс]. – Доступный с <http://www.licpublic.com/index.php>.
 4. Винославська, О. В. Етична мотивація американських та українських професіоналів бізнесу / О. В. Винославська // Зміни у свідомості Українського суспільства на зламі тисячоліть / [ред. кол. С. Рябов та ін.]. – К. : ВД «КМ Академія», 2001. – С. 167–175.
 5. Карамушка Л. М. Мотивація підприємницької діяльності : монографія / Л. М. Карамушка, Н. Ю. Худякова. – К. : – Львів : Сполом, 2011. – 208 с.
 6. Климов Е. А. Психология профессионала. М. : Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. – 400 с.
 7. Мочерний С. В. Основи підприємницької діяльності : посібник / С.В. Мочерний, О. А. Устенко, С. І. Чоботар. – К. : Академія, 2001. – 280 с.
 8. Почебут Л. Г. Организационная социальная психология: Учебное пособие / Почебут Л. Г., Чикер, В. А. – СПб.: Изд во «Речь», 2000. – 298 с.
 9. Пелехатий О. Соціально-психологічні особливості маніпулятивної взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу // Соціальна психологія. – 2005. – № 6. // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.politik.org.ua
 10. Перфильева М.Б. Управление лояльностью персонала: монография. Прага: ЧТУ, 2008. 190 с.
 11. Почебут Л. Г. Социальная психология толпы. – СПб.: Речь, 2004. – 240 с.
 12. Приймук О.О. Психологічні умови формування професійних якостей у ЗВО [Текст]: дис.... канд. психол. наук. Київ, 2017. С. 307–356.
 13. Приймук О.О. Професійно важливі якості у системі професіогенезу особистості / О.О. Приймук // Актуальні проблеми розвитку організаційної та економічної психології в Україні : тези II Всеукр. конгресу з організаційної та економічної психології (28–30 трав. 2015 р., м. Кам'янець-Подільський); за наук. ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – Київ : Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський нац. ун-т імені Івана Огієнка, 2015. – С. 56.

14. Приймук О.О. Теоретико-методологічні особливості формування психологічних умов професійно важливих якостей / Актуальні проблеми наукового й освітнього простору в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів : тези Міжнар. наук.-практ. конф., 14–15 трав. 2015 р., м. Мукачево. Т. 2; ред. кол. : Т.Д. Щербан (гол. ред.) та ін. – Мукачево: Карпатська вежа, 2015. – С. 152–154.
15. Приймук О.О. Психологічний аналіз особливостей професійно важливих якостей фахівців ресторанного бізнесу / О.О. Приймук // Актуальні проблеми психологічного забезпечення професійної діяльності : Вузів. наук.-практ. конф. студентів, аспірантів та молодих вчених (3 груд. 2015 р.): тези доп. ; відп. ред. Г.М. Ржевський, Л.С. Процик. – Київ : Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2015. – С. 107–108.
16. Рефлексія і способи її розвитку [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – ukrbukva.net – Режим доступу до ресурсу: <http://ukrbukva.net/page,9,13041-Refleksiya-i-sposoby-ee-razvitiya.html>.
17. Семечкин Н.И. Психология социального влияния. – СПб.: Речь, 2004. – 304с.
18. Татенко В. Психологія впливу в контексті внутрішнього і зовнішнього // Психологічні перспективи. Випуск 3., 2003. – С. 57–66.
19. Тренинг развития лидерских качеств [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Режим доступу до ресурсу: http://allref.com.ua/ru/skachaty/trening_rozvitku_liderskih_yakostey_38?page1
20. Що таке особистісне зростання [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – metacom.xyz – Режим доступу до ресурсу: <http://metacomx.ru/rizne/42966-shho-take-osobistisne-zrostannja.html>.

НАПРЯМ 5. СОЦІАЛЬНА І ЮРИДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Суліцький В. В.

*кандидат психологічних наук, доцент,
старший викладач кафедри соціальної педагогіки
та соціальної роботи*

Київський університет імені Бориса Грінченка
м. Київ, Україна

ПРИТЧА-ТЕРАПІЯ У РОБОТІ З КЛІЄНТОМ

Народна мудрість. Що може бути цінніше за інформацію, що залишили нам пращури, передаючи її із покоління до покоління. До появи писемності вона передавалася із вуст в уста від батька до сина, від вчителя – учню. Але, ці відомості, настанови були безцінними тому, що вміщували великий життєвий досвід, який перевірений через спроби та помилки, їх виправлення та перетворювання в аксіоми народної мудрості.

З часом, народна мудрість почалася поширюватися світом, коли з'явилися перші мандрівники. Їх поява в селищі або місті привертала увагу мешканців. Вони збиралися навколо мандрівника й уважно слухали його розповіді про ті місця, де він побував; про людей, з яким зустрічався; про події, в яких сам брав участь або бачив на власні очі. Ця інформація з роками перетворювалася у легенди, білини, казки, міти тощо. Вона перероблювалася, переосмислювалася, пристосовувалася до нових реалій і ставала часткою нашої культури, психології, менталітету.

Але, можливість порівнювати отримані відомості, робити певні висновки, спонукали людей до пошуку гарного життя, справедливих стосунків, добробуту, позитивної соціальної взаємодії. Таким чином, в основі наших сучасних правил, законів, етикету тощо, покладені знання та досвід наших пращурів, чий знання допомагають нам у скрутних обставинах, виступають порадами у вирішенні будь-якої складної ситуації, сприяють самопізнанню та саморозвитку.

Народну мудрість сьогодні ми можемо розглядати як: звід законів і правил; поради на кожний день; мірило моральних і духовних цінностей; оптимальний варіант рішення конкретної проблеми або шлях виходу з певної ситуації; критику сучасного суспільства, його недоліків, недосконалості; висміювання людей за їх жадобу, розбещеність тощо;

поради та рекомендації на будь-які випадки життя; правила побудови взаємодії між людьми.

Останнім часом все більше професійних психологів, соціальних педагогів звертаються до народної мудрості. З'явилися окремі напрями в психотерапевтичних методах роботи з клієнтами, наприклад – казкотерапія. Але, окремо ми хотіли би зупинитися на притча-терапії. Що таке притча? У чому полягає її відмінність від інших видів народної творчості? В яких випадках ми можемо застосовувати притчі в роботі з клієнтом? Який вони мають психотерапевтичний ефект? На ці та інші питання ми дамо відповіді у цій статті. Її мета полягає у тому, щоб психологи дізналися більше про можливості притча-терапії у роботі з різними групами клієнтів, переконалися в її користі та доцільності в психологічній практиці.

Так що таке притча? Притча, за визначення, що ми знаходимо у Вікіпедії, – це коротка повчальна розповідь в алегоричній формі, що містить у собі моральне повчання. Але моральну настанову ми отримуємо і після читання казки або легенди. Пам'ятаєте, як в кінці ми читаємо: «Казка – неправда, да натяк є в ній, що добрим молодцям стане навчанням». Так в чому полягає різниця між притчами та іншими видами народної творчості? Головна відмінність – це те, що отримавши моральне повчання, висновок повинен зробити той, хто його отримав. Тобто, треба зробити висновок самостійно. Будь-яка притча – це переказ реальних подій, з конкретними персонажами, місцем і часом. Вона перевірена часом і є аксіомою. Середньовічний східний мудрець Абу-аль-Фарадж говорив, що притчі «ще розповіді, що освіжають розум і видаляють з серця горе та сум» [1, с. 3].

Але не тільки в цьому полягає психотерапевтичний ефект притч. Як стверджував німецький письменник Карл Іммерман: «Навчання краще доходить через коротке оповідання, а не через тривалу проповідь» [1, с. 3]. Притчі прості та доступні для розуміння, вони цілеспрямовані, лаконічні, життєвостверджувальні.

Розглянемо класифікації притч. Вивчаючи літературу, статті й інші різноманітні видання, ми дійшли висновку, що розподіл притч можна запропонувати за такими критеріями:

1. За часом: притчі древніх часів, притчі середньовіччя, притчі нових часів; сучасні притчі.

2. За історичним походженням: притчі Месопотамії та Стародавнього Єгипту; притчі Древньої Греції та Древнього Риму, Ассирійські притчі, Персидські притчі тощо

3. За територіальним походженням: скандинавські притчі; притчі країн Африки; притчі Індокитаю, слов'янські притчі тощо.

4. За країною походження: індійські притчі, притчі Греції, єврейські притчі тощо. Майже всі країни мають свої притчі, які відображають національні особливості звичаїв, людей, які там мешкають.

5. За релігійним походженням: буддійські притчі, дзенські притчі, даоські притчі, суфійські притчі, християнські притчі тощо.

6. За приписаним авторством: конфуціанські притчі, притчі Царя Соломона, притчі Пезешкіана Носсрата тощо.

Але, такий розподіл є умовним. Використання притч у психологічній практиці повинно відповідати вимогам логічного співвідношення її змісту потребам і запитам клієнта; доцільності в контексті ситуації; легкості у сприйнятті інформації; мінімальної кількості подій і їх учасників; наявності моралі, що відповідає темі консультування. Також, треба враховувати вік клієнта, його освітній рівень, індивідуальні психологічні особливості, релігійні переконання, світогляд тощо.

В яких випадках психолог може застосовувати притча-терапію у роботі з клієнтом? Починаючи з 2002 року, ми застосовували притчі у роботі з клієнтами, які мали проблеми: самовизначення та знаходилися в пошуках себе; мотивації до конкретного виду діяльності; пошуку «істини»; схильності до самогубства; із самореалізації; невпевненості у собі; взаємостосунків з іншими людьми; дотримання законів.

На що може бути спрямоване використання притча-терапії? На наш погляд, це:

- розуміння власного Я;
- формування світогляду людини;
- формування моральних цінностей;
- формування правил поведінки, у тому числі правослужняного способу життя;
- формування конструктивних способів взаємодії з іншими людьми.

Так, наприклад, використання притча-терапії у роботі з засудженими у місцях позбавлення волі, сприяло:

- їхньому саморозвитку;
- формуванню у них позитивного ставлення до життя, майбутнього, соціуму;
- пізнанню засудженими себе, формуванню адекватної самооцінки;
- підвищенню мотиваційної готовності до життя на волі та правослужняної поведінки;
- зменшення рівня агресії та самоагресії;
- відновленню у них совісті як інструменту самоконтролю;

– щиро у усвідомленому каятті у вчиненому злочині.

Чи були проблеми? Так. Вони пов'язані з «дефіцитом совісті» у засуджених. Тому, паралельно з виконанням основних завдань притча-терапії, ми намагалися впливати на формування цієї інтегральної риси характеру в особистості засудженого. На жаль, це виявилось не можливим у осіб, які за медичними показниками мали діагноз «психопатичний розлад» або мали ознаки соціопатії. Це підтверджує висновки канадського психолога, доктора Роберта Д. Хаєра [2].

Використання притча-терапії у роботі з будь-яким клієнтом допомагає вплинути на підвищення власної самооцінки; на мотиваційну готовність діяти, а не стогнати про свою безпорадність і нікчемність; на прийняття правильного рішення у складних обставинах і надзвичайних ситуаціях, використовуючи досвід інших людей; на активізацію внутрішніх ресурсів організму людини; на пошук та знайдення себе як особистості. Окрім цього, притчі – це відповіді на питання, приклад вчинку, рекомендації з налагодження власного життя тощо.

У житті все минає. Тільки притчі залишаються. Вони збагачують людей своєю мудрістю, спонукає до пошуку, самовдосконаленню. Саме притчі ведуть і допомагають більшості людей відчувати цілісність світу та ведуть їх до самопізнання.

Список літератури:

1. Велика книга притч. Харків : Віват, 2016. 336 с.
2. Хаєр Р.Д. Лишенные совести. Пугающий мир психопатов. Москва : Издательский дом : Вильямс, 2007. 152 с.

НАПРЯМ 6. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Бережна Л. В.

директор школи, вчитель-методист

Криворізька загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів № 69
м. Кривий Ріг, Дніпропетровська область, Україна

РОЗШИРЕННЯ ПРОСТОРУ ВЧИТЕЛЯ ШЛЯХОМ РЕАЛІЗАЦІЇ ВЕКТОРА ЙОГО ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ

Сьогодні, під час реформ в освіті, основна увага приділяється професійному розвитку вчителя, їхньому вмінню правильно та якісно вирішувати будь-які проблеми у своїй галузі. У зв'язку з викликами сучасності, виникає необхідність розширення простору вчителя, надання йому можливості розкриття його творчого потенціалу і наявності адекватної мотивації, на підставі сучасної парадигми освіти, основних положень Національної доктрини розвитку освіти України у ХХІ столітті [1, с. 15].

Рушієм розвитку людства є потреба постійного вдосконалення. У сучасних умовах шлях до цивілізованого суспільства зумовлений рівнем розвитку кожної особистості. Сучасне суспільство потребує всебічно розвинених соціальноактивних особистостей, які мають фундаментальну освіту. Успішна реалізація вектору професійного збагачення вчителя, значною мірою буде залежати від його особистого ставлення, від формування освідченої, творчої особистості, готової до продуктивного спілкування. Відповідно, процес виконання виробничих функцій має характеризувати діяльність кожного вчителя.

Реформування освіти, перехід до її інформатизації висуває нові вимоги, потребу у висококваліфікованих, обізнаних із новітніми методиками та засобами навчання педагогах, які здатні ефективно здійснювати професійну діяльність, бути гнучкими та готовими до професійного й особистісного розвитку. У період оновлення всіх аспектів життєдіяльності суспільства рівень професійного розвитку вчителів визначається сформованістю їх особистих якостей та професійних умінь.

Зміна освітньої парадигми формує сьогодні принципово нові вимоги до педагога, його професійного саморозвитку, формування професійних якостей. Важливими факторами виступає якісна освіта отримана педагогом, накопичений життєвий досвід, вміння професійно

застосовувати знання на практиці. Педагоги – фахівці, професійна діяльність яких передбачає інтенсивну взаємодію, різноманітні контакти, ефективне спілкування, мають бути готовими до перетворень в професійній діяльності.

Нагальною потребою часу є процес закономірної зміни в професійній діяльності вчителя в контексті життєвого розвитку, в першу чергу щодо професійного зростання і вдосконалення знань педагогів. Успішна професійна діяльність в значній мірі залежить не тільки від володіння ними професійними знаннями, але й від розширення простору особистості, її професійного збагачення, наявної мотивації, культури тощо. Учительську діяльність не можна регламентувати і втиснути у рамки інструкцій.

Окремим питанням, що потребує глибокого вивчення, є підхід до професійного розвитку вчителя, розуміння ним важливості зміни цінностей, які лежать в основі професійної діяльності. Учитель може здійснювати педагогічну діяльність тому, що вона його задовільняє, а також тому, що така робота є засобом досягнення масштабних цілей, бажаного результату.

Нині необхідно розуміти фактор мінливості та динамізму зовнішнього середовища, безперервного процесу, що призводить до особистісних змін педагогів. Слід враховувати вимоги до компетентності фахівця та особливості їх застосування в різних професійних ситуаціях. У зв'язку з цим із особливою гостротою постає проблема в організації самоосвіти, саморозвитку, у здатності контролювати власну діяльність.

Прагнення до самовдосконалення, самоосвіта є важливими чинниками професійного зростання вчителя, що забезпечують розширення його творчих можливостей, пізнавальних інтересів та формування творчої індивідуальності. Самоосвіта педагога реалізується через самостійне освоєння нових освітніх технологій, методичних прийомів і форм організації освітньої діяльності учнів, роботу з науковою та методичною літературою, взаємовідвідування занять, розробку проектів тощо.

Професія вчителя націлена на майбутнє: на своє майбутнє як професіонала, на майбутнє своїх учнів, які мають адаптуватися в житті. Важливою вимогою в професійному розвитку вчителя є його професійний саморозвиток. Професійний розвиток учителя – це усвідомлення відповідальності за все, що відбувається з ним і його учнями, намагання активно сприяти або протистояти зовнішнім обставинам, планування і цілепокладання своєї професійної діяльності, зміни самого себе для досягнення бажаного результату.

Професійне збагачення – це розвиток професійних знань, умінь, навичок; вдосконалення здатності навчатися протягом всієї професійної діяльності для вирішення нових завдань, зумовлених викликами часу [2, с. 9]. Учитель має прагнути до постійного вдосконалення як особистісних якостей, так і професійних. Для того щоб забезпечити адекватну реакцію на інноваційні процеси освіти, учитель повинен підтримувати належну професійну форму.

Професійний розвиток учителів є довготривалим процесом, пов'язаним з удосконаленням їхньої професійної діяльності та забезпеченням успішності учнів, рівнем кваліфікації. Підвищення кваліфікації має забезпечувати особистісні потреби вчителя у професійному розвитку. Вчителі відіграють роль у навчальній діяльності учнів лише в умовах якісної освіти. Професійний розвиток специфічно співвідноситься з різними аспектами: навчальним змістом, ситуаціями, особистостями тощо. Процес професійного розвитку може бути обов'язковим або умовним, мати суттєвий вплив на поведінку вчителя, його очікування і навчальну діяльність [3, с. 25].

Однією з форм підвищення кваліфікації педагогів на сучасному етапі є участь у вебінарах. Подібні форми отримання важливої інформації є невід'ємною частиною роботи педагогічних працівників в міжкурсовий період. Традиційними для освіти залишаються форми курсової підготовки. Інноваційними напрямками професійного зростання педагогічних працівників є різні форми професійного спілкування педагогів: конкурси професійної майстерності, авторські програми, Інтернет-проекти, відкриті уроки, семінари, майстер-класи, публікації в педагогічних журналах і в мережі Інтернет.

Підкреслимо, що кожен педагог вибудовує свою діяльність, виходячи з особистісних особливостей, ціннісних установок, умінь. Успішність багато в чому залежить від того, наскільки правильно зроблено професійний вибір, наскільки вдалим було професійне самовизначення. До педагогічної діяльності можуть спонукати: прагнення до самореалізації та самоствердження, ідентифікація з особою, яка досягла значних професійних успіхів, бажання бути корисним суспільству, прагнення до матеріальних статків [4, с. 65].

Отже, професійний розвиток учителів можна визначити як довготривалий складний процес якісних змін у викладанні, спрямований на удосконалення професійної діяльності в освітньому середовищі та забезпечення успішності учнів. Справжній майстер педагогічної праці може бути сформований не тільки під час навчання у вузі, але й у процесі практичної роботи в школі, у результаті творчого самовдосконалення.

Тому, лише за утвердження професійної свободи, розширення простору вчителя, можлива ефективна організація процесу професійного зростання вчителя, що є своєрідним пошуком свого шляху. Педагог, що володіє свободою самовираження, уміє керувати власним розвитком, може спрямувати свої творчі сили на пошук нових шляхів навчання і виховання учнів.

Таким чином, оновлення системи освіти залежить від професіоналізму педагогів, їхнього ставлення і готовності до нововведень. Педагог підвищуючи рівень власної професійної компетентності, покращує якість освіти, що є ваговим кроком до відкритості, об'єктивності, науковості, колегіальності. Об'єктивна необхідність полягає у здатності проектувати як професійну діяльність, так і власне професійно-особистісне ставлення до нової продуктивної реальності [5, с. 4]. Створення адекватної сучасним завданням освітньої галузі з відповідними системами аналізу та прогнозування, дасть змогу відстежувати всі значущі освітні процеси в динаміці та взаємозв'язку. Саме від цього врешті залежить, чи вдається педагогу реалізувати задумане, чи все скінчиться провалом. Робота в інноваційних умовах, шляхом розширення простору вчителя, передбачає постійний професійний розвиток педагогів.

Список літератури:

1. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. – 2002. – квітень. – Число 23. – С. 15.
2. Олійник В.В. Безперервний професійний розвиток педагога в умовах реалізації Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки / В.В. Олійник // Школа педагогічної майстерності: тези доповідей. – Рівне: РОІППО, 2011. – С. 9.
3. Професійний розвиток педагогічних працівників: практична педагогіка: [навч.-метод. посіб.] / за заг. Ред. В.І. Пуцова, Л.Я. Набоки. – К.: [б.в.], 2007. – С. 25.
4. Соф'янець Е. Зміст та структура професійної компетентності педагогічних кадрів / Е. Соф'янець // Післядипломна освіта в Україні. – 2004. – № 1. – С. 65.
5. Як стати майстром педагогом: навч.-метод. посіб. [Текст] / Кол. автор.: В. І. Ковальчук, Л.М. Сергеева [та ін.]. – Київ: ТОВ «Етіс плюс», 2007. – С. 4.

Бунчук О. В.
*кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри педагогіки
і педагогічної майстерності*

Єрмак Ю. І.
*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки
і педагогічної майстерності*

Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького
м. Мелітополь, Запорізька область, Україна

ОРГАНІЗАЦІЯ ВЗАЄМОДІЇ МІЖ ВИКЛАДАЧЕМ І ЗДОБУВАЧАМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ В СИСТЕМІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Стрімкий розвиток країни сприяє модернізації сучасної системи освіти. Дистанційне навчання – це така форма організації освітнього процесу та педагогічна технологія, основою якої є керована самостійна робота здобувачів та широке застосування у навчанні сучасних інформаційно-комунікаційних та інтерактивних технологій. На сьогоднішній день, в умовах карантину, стратегічним завданням вищої школи є активна взаємодія в системі дистанційного навчання здобувачів вищої освіти і науково-педагогічного складу.

Відмінність дистанційного навчання від традиційного зрозуміла, якщо розглянути їх з погляду форм взаємодії викладача і здобувача вищої освіти. В основу традиційної моделі навчання покладено читання лекцій, проведення семінарських, лабораторних та різних інтерактивних видів занять, організація самостійної роботи студентів тощо. Дистанційне ж навчання орієнтоване на впровадження в навчальний процес принципово відмінних моделей навчання, що передбачають проведення конференцій, проектні роботи, тренінги та інші види діяльності з комп'ютерними та нетрадиційними технологіями [3, с. 124].

Найважливішим показником якості при дистанційному навчанні є рівень активності користувачів (здобувачів і викладача), а також рівень інтерактивності. Важливу роль в цьому відіграє активна участь викладача в організації навчальної взаємодії «викладач-здобувач» і «здобувач-здобувач. Акцент в забезпеченні ефективності дистанційного навчання переноситься на спеціально організоване викладачем середовище «взаємодії» – навчальний курс, при розробці якого необхідно змодельовати реальні умови навчання, а також ефект постійної присутності викладача в курсі [2, с. 23].

Така організація процесу навчання припускає дещо інший підхід, зокрема: самостійність пошуку, аналізу, систематизації та узагальнення інформації, самоорганізацію й самоконтроль з боку студентів. Суттєво змінюється в цьому навчальному процесі і роль викладача [4]. На нього покладаються такі функції, як коригування курсу, що вивчається, консультування слухачів під час впорядкування індивідуального навчального плану, керування самостійною роботою тощо.

Якщо розглянути особливості дистанційного навчання з погляду взаємодії між викладачем і здобувачем, то можна визначити такі характерні риси:

- самоосвіта як основа дистанційного навчання, що передбачає само мотивацію здобувача щодо власного навчання, а також певний рівень самоорганізації особистості;
- спілкування викладача і здобувача за принципом «один до одного», що відповідає за формою і змістом індивідуальній консультації;
- спілкування і взаємодія «один до одного» не виключає взаємодії «одного до багатьох», оскільки викладач, відповідно до заздалегідь складеного графіка, працює відразу з безліччю студентів. Така форма взаємодії нагадує традиційне навчання в аудиторіях;
- взаємодія «багатьох до багатьох» означає, що можливе одночасне спілкування безлічі здобувачів, які обмінюються між собою досвідом і враженнями [1].

Створення та підтримка сприятливого мікроклімату всередині студентської групи за рахунок керування пізнавальними процесами – важлива функція викладача, що забезпечує соціальну «присутність» – основу взаємодії «викладач-здобувач» і «здобувач-здобувач» [2, с. 24]. Правильно організована навчальна дисципліна повинна створювати умови для активної взаємодії між учасниками освітнього процесу.

В МДПУ імені Богдана Хмельницького сформовані вимоги до навчальних дисциплін, які відображені у положенні про зміст курсу, що забезпечує ефективне формування взаємодії «викладач-здобувач» і «здобувач-здобувач». У дисципліні «Педагогіка з навчальною практикою» нами створено певні умови для учасників освітнього процесу, де реалізовані наступні кроки: вхідний форум для самопрезентації, обговорення проблематики дисципліни, очікування від навчання; невеликі повідомлення з обов'язковим взаємним коментуванням, які вирішують проблему нестачі живого спілкування і дозволяють підключити більшість здобувачів до обговорення вже на початковому етапі. На нашу думку система дистанційного навчання дозволяє викладачеві створення навчального курсу, що стає тим краще, чим

більше людей ним користується, активно формуючи, наповнюючи його та багаторазово редагуючи інформацію [2, с. 24].

Підсумовуючи вище викладене, зазначимо, що система дистанційного навчання дозволяє формувати онлайн-середовище для продуктивного спілкування, обміну інформацією та співпраці здобувачів і викладача з метою підвищення ефективності та результативності освітнього процесу в умовах карантину.

Список літератури:

1. Долинський Є.В. Дистанційне навчання – одна з прогресивних форм підготовки фахівців / Є.В. Долинський // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: Збірник наукових праць. Вип. 42 / За заг. ред. проф. Матвієнко О.В. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2010. – С. 202–207.
2. Зміївська І.В., Обоянська Л.А. Організація взаємодії «студент-студент» в електронному навчанні. Дистанційне навчання як сучасна освітня технологія [Електронний ресурс]: матеріали міжвузівського вебінару (м. Вінниця, 31 березня 2017 р.) / відп. ред. Л.Б. Ліщинська. – Вінниця: ВТЕІ КНТЕУ, 2017. С. 23–25.
3. Олійник Н.Ю. Комп'ютерний практикум: навч. пос. / Н.Ю. Олійник, І.В. Зміївська. – Вид. 2-ге, переробл. й доповн. – Х.: ФОП Бровін О.В., 2013. – 212 с. – ISBN 978-966-2445-74-9.
4. Сердюков П.И. Роль общения в повышении эффективности онлайн-обучения // Образовательные технологии и общество. – 2010. – Вып. № 1, том 13. – С. 356–369.

Демидюк Н. М.

*студентка I курсу магістратури
педагогічного факультету*

Рівненський державний гуманітарний університет
м. Рівне, Україна

ПІДГОТОВКА ДІТЕЙ ДО ШКОЛИ ЯК АКТУАЛЬНА ПРОБЛЕМА В ТЕОРІЇ І ПРАКТИЦІ ВІТЧИЗНЯНОЇ ПЕДАГОГІКИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТ.

Серед пріоритетних освітніх проблем України була і залишається підготовка дітей до школи. Актуальність вказаної проблеми детермінується суттєвими змінами у житті особистості дитини, яка розвивається, а також сучасним станом громадянського суспільства.

Учені не лише наголошують на важливості і складності наступності дошкільної і початкової освіти, але й визначають шляхи її оптимізації, з'ясовують можливості посилення системності та послідовності перехідного періоду, пропонують оптимальний педагогічний інструментарій освіти на цьому етапі, доводять необхідність тісного взаємозв'язку дошкільля і початкової школи, наголошують на важливості використання спільних форм та методів навчально-виховної діяльності тощо.

Окремі аспекти порушеної проблеми, зокрема, формування системи та інституцій підготовки дітей до школи розглянуто у наукових роботах, А. Богуш, Г. Беленької, О. Богініч, Н. Гавриш, О. Долинної, Т. Ільченко, О. Коваленко, О. Кононко, Н. Лисенко, М. Машовець, О. Низковської, Т. Панасюк, Т. Піроженко, Т. Поніманської, О. Сідельнікової, А. Шевчук, Л. Якименко та ін.

На думку Т. Бондаренко, важливість підготовки дітей до школи є міждисциплінарною проблемою, яка передбачає реалізації низку наукових підходів і практичних рекомендацій з різних галузей знань: психології, педагогіки, філософії, соціології, медицини, гігієни, економіки тощо. Процес підготовки дітей до школи, який в якості методологічної основи опирається на антропологію, феноменологію, прагматизм, синергетику, не є статичним процесом у історичному аспекті, йому притаманна постійна динаміка [1, с. 70].

Зміст і організацію процесу підготовки дітей до школи в умовах історичної ретроспективи та сьогодення визначено низкою суспільно-педагогічних чинників, серед яких важливими є: аксіологічний, глобалізаційний, економічний, особистісний, інституційний, культурно-освітній тощо.

Готовність до школи передбачає не лише наявність певних умінь і навичок, необхідних для навчання в школі, а і, насамперед, достатній рівень фізичного, психічного, соціально-особистісного, інтелектуального, мотиваційного, вольового розвитку дитини і трактується як особистісна якість.

Як вказує Т. Степанова, метою підготовки дітей до школи є формування у них такого комплексу рис та якостей, які сприятимуть успішному подоланню кризи переходу від гри до шкільного навчання з найменшими ризиками для здоров'я, спілкування, діяльності. У зв'язку з цим підготовка до школи визначається як широке поняття, яке охоплює загальну і спеціальну підготовку дітей дошкільного віку, забезпечує їхній різнобічний фізичний, психічний і соціальний розвиток відповідно до індивідуальних можливостей, нахилів та здібностей, які зумовлюють поступову інтеграцію у шкільне життя [2, с. 243].

Визначено основні складові готовності дитини до школи, а саме: фізіологічну, психологічну, соціальну, дидактичну.

У різні історичні періоди ієрархія складових готовності дитини до школи була різною, що зумовлювалося суспільно-педагогічними умовами.

За словами Т. Пантюк, підготовка до школи на сучасному етапі реалізується у контексті суспільно-економічних та культурно-освітніх детермінант, серед них:

- утвердження в дошкільній освіті принципів природо- і культуровідповідності;
- дотримання дитиноцентрованої, розвивальної та гуманної парадигм дошкільної освіти;
- визнання дитини найвищою цінністю і суб'єктом освітнього процесу;
- організація інноваційної системи вітчизняної дошкільної освіти з орієнтацією на кращі світові зразки;
- перехід від знаннєвої до компетентнісної концепції українського дошкілля;
- набуття випускником закладу дошкільної освіти перед вступом до школи ключових компетенцій;
- обґрунтування особливостей організації процесів виховання, розвитку й навчання дошкільників, їх гармонізації у процесі підготовки до школи;
- зміцнення матеріально-технічної бази та відкриття сучасних закладів дошкільної освіти, розширення їх мережі й урізноманітнення освітніх програм і технологій;
- усебічне врахування особливостей становлення дитини-дошкільника в умовах інклюзивної освіти;
- якісна підготовка висококваліфікованих фахівців із дошкільної освіти тощо [2, с. 242].

У характеристиці історіографічного базису підготовки дітей до школи в теорії і практиці вітчизняної педагогіки другої половина XX ст. системотворчими є три підходи – хронологічний, міждисциплінарний та структурно-змістовий.

В основі періодизації проблеми підготовки дітей до школи в теорії і практиці вітчизняної педагогіки другої половини XX ст. Т. Пантюк виділено п'ять основних етапів розвитку [3, с. 42]:

I етап – 1945-1950 рр. – повоєнного відродження дошкілля та становлення процесу підготовки дітей до школи.

II етап – 1951-1959 рр. – розробки законодавчої та нормативної бази підготовки дітей до школи.

III етап – 1960-1983 рр. – формування змісту підготовки дітей до школи на міжпредметній основі.

IV етап – 1984-1990 рр. – реформування змісту підготовки дітей до школи.

V етап – 1991-2017 рр. – формування нової стратегії та інноваційних підходів щодо підготовки дітей до школи.

У період суспільного розвитку та кризових явищ другої пол. XX ст. вченими були розроблені науково обґрунтовані та ефективні концепції підготовки дітей до школи, які визначали прогресивний напрямок цього процесу. Серед них концепції психологів Л. Виготського, О. Запорожця, Г. Костюка, Д. Ніколенка, педагогічна діяльність В. Сухомлинського, розроблено авторські програми підготовки дітей до школи з урахуванням теорій Ф. Фребеля, М. Монтесорі, С. Русової, Я. Чепіги. Була розроблена технологія ігрової діяльності авторства Л. Артемової, розроблявся цікавий досвід родинного виховання Нікітіних, який узагальнено у формі розвивальної технології з використанням гри. М. Зайцевим представлено технологію навчання дітей грамот, а Л. Занков репрезентував технологію розвитку особистості, активно впроваджувалися у практику ідеї розвитку розумових здібностей Д. Ельконіна і В. Давидова. Отримала поширення у цей період і система деформованих завдань Б. Едігея. Широко впроваджувалася система навчання С. Лисенкової. Знайшла багатьох послідовників і технологія диференційованого навчання С. Логачевської.

Соціально-економічні умови та суспільні зміни, що ознаменували другу половину XX ст., спричинили розширення мережі дошкільних закладів, удосконалення їх структури, зокрема створювалися комплекси, які об'єднували ясла, дитячий садок і підготовчі групи, такі освітні підходи включалися до державних програм фінансування народної освіти.

У другій половині XX ст. загострилася проблема взаємодії сім'ї, закладу дошкільної освіти, школи. У пресі робиться спроба дослідження досвіду виховання дошкільників у сім'ях передовиків праці. Найбільшу популярність здобули такі форми роботи з батьками як батьківські збори, консультації, виставки дитячих робіт, бесіди з батьками та іншими членами родини, колективні та індивідуальні консультації, відвідування дітей у сім'ї, групові та загальні батьківські збори, різні форми ознайомлення сім'ї зі змістом і методами освітньо-виховної роботи у ЗДО, кутки батьків, вітрини, виставки, пересувки, фотомонтажі тощо. Проводилися підсумкові річні конференції у ЗДО або на виробництві, де працювали більшість батьків, активно діяли педагогічні гуртки, школи для молодих батьків та ін. Таке різноманіття

форм спільної роботи сім'ї і школи свідчить про значну увагу до цієї проблеми і доводить їх позитивний вплив на процес підготовки дітей до школи [1, с. 72].

На різних етапах розвитку системи дошкілля у другій половині ХХ ст. матеріальна складова освітнього середовища була різною. У час, коли держава мала значні успіхи в розвитку народного господарства, дошкільні заклади освіти та їх матеріальна база відповідали тогочасним державним стандартам, дотримання яких було обов'язковим. За словами Т. Пантюк, це стосувалося побудови приміщень, дотримання світлового, теплового, повітряного режимів, забезпечення якісними іграшками, засобами ігрової діяльності, праці, навчання тощо [2, с. 243]. В умовах сьогодення матеріальна база дошкільних закладів потребує значного поліпшення у порівнянні з минулим.

Список літератури:

1. Бондаренко Т. М. Підготовка дітей до школи в історії зарубіжної і вітчизняної педагогічної думки. *Рідна школа*. 2003. № 6. С. 70-73.
2. Пантюк Т. Пріоритетні детермінанти процесу підготовки дитини до шкільного навчання. *Людинознавчі студії: Збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету ім. Івана Франка* / ред. кол. Н. Скотна (гол. ред.). М. Чепіль (ред. розділу) та ін. Дрогобич. Видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. 2015. Вип. Тридцять перший. С. 242-250.
3. Степанова Т. М. Трансформації змісту передшкільної освіти в історії розвитку вітчизняної дошкільної педагогіки: методологія, теорія, практика (кінець ХІХ – ХХ ст.): дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 : 13.00.08 / наук. консультант А. М. Богуш; ДЗ «Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського». Одеса, 2011. 595 с.

Доротюк В. І.
*кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник,
завідувач відділу профільного навчання*
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

ВПЛИВ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ НА ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНИХ ЗНАНЬ У ШКОЛЯРІВ

Професія учителя є складною і вимагає від людини різнопланових знань, різновекторних дій та гнучкої поведінки у прийнятті рішень.

Учитель керується державними програмами при викладанні предмету, але мету і завдання вивчення предмету учнями виставляє самостійно, відповідно до власної освіченості, вимог та прогнозування результатів. При цьому, він повинен уміти аналізувати власні методи і форми викладання та мотиви і дії під час навчального процесу. Яким би не було навчання, воно завжди веде до змін в психології учня і вчителя. Останній так організовує середовище, щоб воно сприяло навченню; намагається пізнати фактори, які впливають на ефективність навчання та визначити оптимальні способи такої організації.

Ще одна проблема: чому навчати і як навчати. Кожна тема викладається кожним вчителем по-різному. Все залежить від його світогляду, вольових і моральних якостей, акцентуацій характеру, якості освіти, власного досвіду та інших факторів. До них належить і темперамент, і біографія вчителя і вплив на нього наукових теорій та методичних прийомів. Не буває двох подібних уроків, незважаючи на ідентичність тем.

Обов'язковим при навченні є зворотній зв'язок. Е.Стоунс визначає його так:

«Відомості про наслідки власних дій прийнято називати зворотнім зв'язком» [1, с. 58]. Після кожного уроку, шляхом опитування, чи іншим шляхом контролю знань, учитель з'ясовує рівень розуміння та засвоєння теми. Цей результат є необхідним для побудови наступного уроку, який враховує ті інтелектуальні зміни, які відбуваються після кожного уроку. Зворотній зв'язок повинен бути безперервним. Але і тут відіграє роль особистість викладача: його цілеспрямованість, раціональність, впевненість і наполегливість .

Професійне, науково-інформаційне середовище формує культуру вчителя і його продуктивність. «Важливим фактором, що впливає на продуктивність навчальних організацій, є інтенсивність наукового спілкування» [2, с. 105] Науковість у викладанні є професійною

відмінністю гарного вчителя від примітивного. який часто використовує побутову мову у поясненні. Участь у наукових конференціях, семінарах, вивчення педагогічного досвіду кращих педагогів, робота з науковою літературою допомагаю вчителю удосконалюватись професійно.

Важливим є забезпечення диференційованого підходу у навченні, що залежить від вміння учителя визначати навчальні потреби кожного учня, поважати його та допомагати йому у особистісному становленні. С.Л. Рубінштейн писав: «Особистістю, як ми бачили, людина не народжується, особистістю вона стає» [3, с. 213]. Коректність, доброзичливість, толерантність – характеристики, які властиві продуктивному педагогу допоможуть йому у формуванні особистості учня.

Учитель має бути гарним актором, вмілим комунікатором, талановитим методистом, практичним психологом, та ефективним вихователем. Звісно, у кожного педагога всі ці якості розподілені нерівномірно, особистість кожного неповторна і має великий вплив на успіх його учнів, на атмосферу навчання і професійний рівень.

Висновки:

- Вивчення особистості учителя є важливим для розробки нових навчальних технологій.
- Діагностування професійних якостей педагога допоможе у побудові системи управління навчальним процесом.

Список літератури:

1. Стоунс Е. Психопедагогіка. М., 1984, с. 472.
2. Юревич А. В. Соціальна психологія наукової діяльності. М., 2013, с. 447.
3. Гуревич К.М. Диференціальна психологія і психодіагностика. П., 2008, с. 336.

Доротюк О. Г.
науковий співробітник відділу профільного навчання
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

ДІАГНОСТИКА ІНДИВІДУАЛЬНИХ ЯКОСТЕЙ УЧНІВ В УМОВАХ КОМПЕТЕНТІСНО-ОРІЄНТОВАНОЇ ОСВІТИ

Проведення психологічного дослідження з використанням психодіагностичних методик для вирішення конкретних завдань педагогіки є науково обґрунтованим явищем. Застосування тестових

методів для виявлення індивідуально-особистісних характеристик повинно базуватись на фундаментальних дослідженнях психології.

Перша типологія людських характерів була розроблена Гіппократом, він виділив чотири темпераменти: сангвінічний, холеричний, меланхолічний і флегматичний. Цю систему використовував у своїх дослідженнях типів вищої нервової діяльності Іван Павлов.

Б. Теплов досліджував природні якості нервової системи, в створеній ним характеристиці типів відмінений оцінювальний підхід, та більш глибокий аналіз кожного типу.

В. Небиліцин ввів поняття про динамічність нервових процесів. Роботи по вивченню індивідуальних особливостей людини та створенню типологій проводили Кречмер, Шнайдер, Юнг, Шелдон. Айзенк та інші.

В результаті цілої низки теоретичних досліджень, розроблено психодіагностичні тести, використовуючи які, можна визначити:

- особистісну реакцію на стрес
- професійну направленість
- проблеми міжособистісних конфліктів
- емоційне напруження
- шкільну тривожність
- природні здібності
- моральні цінності

Маючи результати таких тестів, вчитель має можливість складати корекційні виховні плани, адже «Головним завданням виховання виступає розвиток особистісних якостей учня» [1, с. 357]. При підготовці до уроку педагог може використовувати такі навчальні технології, які дадуть високий коефіцієнт корисної дії педагогічного процесу. Слід зазначити, що отримати вірну інформацію від тестування та реально її тлумачити може тільки підготовлений спеціаліст. Оскільки педагоги не мають достатніх теоретичних знань із психології, як показали наші дослідження, то потрібно створювати курси по освоєнню методів психодіагностичного дослідження, які діятимуть постійно.

Важливим завданням психологічного діагностування учнів є не тільки визначення індивідуально-типологічної приналежності, але прогнозування адаптивності у суспільстві.

Залежно від цілей тестування можна підбирати різні батареї тестів та методів: «Кожен метод – це всього лиш інструмент для отримання інформації про особистісні якості. В руках досвідченого психолога любий метод достатньо інформативний. Тому вибір методик може бути достатньо довільним» [2, с. 16].

У процесі навчання обов'язкове застосування тестів інтелекту та його спрямованості. «Адекватне застосування тестів інтелекту – вимір рівня приналежності до відповідної культури. Робота з тестами в цьому напрямі відкриває перед нами дуже сприятливі перспективи» [3, с. 255].

Висновки:

1. Визначення особистісних якостей учнів повинно лягти в основу програми формування ключових компетентностей та методів мотивації школярів.

2. Професійна відповідність педагога повинна бути доповнена психологічними знаннями.

3. Необхідно створити постійнодіючі курси навчання вчителів основам психодіагностики та вікової психології.

Список літератури:

1. Смірнов С. О. Педагогіка. Теорії, системи, технології. М., 2006. – 512 с.
2. Собчик Л. М. Психодіагностика. Методи і методологія. М., 1990. – 80 с.
3. Гуревич К. М. Диференційна психологія і психодіагностика. П., 2008. – 336 с.

Квітка А. С.

старший викладач кафедри іноземних мов

Академія Державної пенітенціарної служби

м. Чернівці, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТУ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ДЕРЖАВНОЇ КРИМІНАЛЬНО-ВИКОНАВЧОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ

Визначення сутності та змісту соціально-комунікативної компетентності майбутніх офіцерів Державної кримінально-виконавчої служби України (далі – ДКВС) передбачає узагальнення результатів аналізу наукових досліджень і публікацій, у яких ученими пропонуються підходи до вирішення цього наукового завдання. Крім цього потрібно врахувати зміст нормативно-правових документів, у яких представлено вимоги до фахових знань, умінь і навичок, а також професійно-важливих властивостей та інших компонентів професійної компетентності, що мають безпосереднє відношення до соціально-комунікативної компетентності.

Результати аналізу наукових досліджень і публікацій свідчать про те, що підходи науковців до визначення структури, а отже і сутності соціально-комунікативної компетентності суттєво відрізняються. Деякі науковці (наприклад, І. Зимня) визначають у структурі цього важливого утворення когнітивний компонент (володіння знанням), мотиваційний компонент (готовність до прояву компетентності, спрямованість особистості), поведінковий компонент (досвід прояву компетентності в різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях професійної діяльності), ціннісно-значеннєвий компонент (ставлення до змісту компетентності та її об'єкта), а також емоційно-вольовий компонент [1]. Подібний підхід обрала М. Трофіменко. Дослідниця пропонує у структурі соціально-комунікативної компетентності виокремити мотиваційно-цільовий компонент (готовність до розвитку соціально-комунікативної компетентності, ціннісно-значеннєве ставлення до її змісту), інформаційно-змістовий компонент (знання її змісту, структури й призначення, вимог до належної соціальної й комунікативної поведінки), процесуально-діяльнісний компонент (вміння і здатності, досвід, соціально-комунікативна поведінка) та регулятивно-рефлексивний компонент (емоційно-вольова регуляція соціально-комунікативної діяльності, самооцінка та самоаналіз) [2, с. 71–72].

Дещо інший підхід обрала Д. Годлевська, яка у структурі комунікативної компетентності виокремлює комунікативні знання, уміння та навички (соціально-комунікативний компонент), професійно-особистісні властивості – рефлексія, креативність, емпатія (особистісно-емоційний компонент), а також досвід професійної комунікативної компетентності (діяльнісний компонент) [3, с. 11–12].

Основними компонентами соціально-комунікативної компетентності, на думку О. Діденко, є соціально-когнітивний, комунікативний, організаційно-операційний та рефлексивний. Вчений вважає, що зміст цієї компетентності складають здатність до співробітництва в колективній діяльності; здатність конструктивно вирішувати конфлікти; уміння ефективно працювати в колективі; психологічна сумісність; щира повага до праці інших та здатність їх розуміти; здатність сприймати інших; толерантність тощо [4].

Отже, попри дещо різнопланові підходи до структури і змісту соціально-комунікативної компетентності можна зробити висновок, що її утворюють соціально-комунікативні знання, уміння, навички, досвід їх застосування у ситуаціях професійної взаємодії, а також мотиви та спрямованість особистості. Крім цього висновку потрібно також взяти до уваги усталене визначення компетентності, представлене в Законі України «Про освіту», відповідно до якого – це «динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших

особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [5].

Результати аналізу освітньо-професійних програм підготовки майбутніх офіцерів ДКВС України вказують на те, що їхня професійна діяльність вимагає від них уміння застосовувати досвід соціальної взаємодії під час вирішення професійних і життєвих проблем, досягати взаєморозуміння з керівництвом, попереджувати і вирішувати конфлікти між колегами по службі та особами, що утримуються під вартою. Крім цього можна стверджувати, що майбутні офіцери ДКВС мають демонструвати мобільність, уміння адаптуватись і визначати особисті цілі, планувати, розробляти й реалізовувати соціальні проекти індивідуальних і колективних дій; уміння підтримувати взаємини; розв'язувати проблеми в різних життєвих ситуаціях. здатність враховувати і розуміти інтереси й потреби інших людей, соціальних груп; ефективно взаємодіяти з колегами в групі та команді, виконувати різні ролі й функції в колективі та на робочому місці; ініціативність; здатність підтримувати конструктивні стосунки з іншими; уміння конструктивно розв'язувати конфлікти, брати на себе відповідальність за прийняті рішення та їх виконання; уміння застосовувати ефективні стратегії спілкування залежно від ситуації, вміння емоційно налаштовуватися на спілкування з іншими; критичне ставлення до соціальної інформації та інші.

Отже, змістом соціально-комунікативної компетентності офіцера ДКВС України є сукупність знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, ціннісних орієнтацій, особистих і професійно-важливих властивостей, що визначають здатність фахівця пенітенціарної служби здійснювати ефективне спілкування і соціальну взаємодію, встановлювати і підтримувати необхідні контакти з колегами по роботі, керівництвом, підлеглими, а також особами, що відбувають покарання. У структурі соціально-комунікативної компетентності офіцера ДКВС України можна виокремити когнітивний компонент (соціально-комунікативні знання про роботу в колективі і професійному середовищі), операційно-діяльнісний компонент (уміння, навички, прийоми ефективної соціальної взаємодії і комунікації), ціннісно-мотиваційний компонент (професійно-ціннісні соціальні і комунікативні ціннісні орієнтації, потреби, мотиви і спрямованість особистості офіцера), а також професійно-рефлексивний компонент (здатність до рефлексії та професійно-важливі властивості – комунікабельність, культура спілкування, толерантність, ввічливість тощо).

Список літератури:

1. Зимняя И. А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. М. : Исследова-

- тельський центр проблем качества подготовки специалистов. 2004. 41 с.
2. Трофименко М. П. Формирование социально-коммуникативной компетентности студентов педагогических специальностей вуза в процессе профессиональной подготовки : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Нижневартовск, 2013. 191 с.
 3. Годлевська Д. М. Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах педагогічного університету : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.05 «Соціальна педагогіка». Київ : Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, 2007. 22 с.
 4. Діденко О. В. Особливості впровадження компетентнісного підходу у професійну підготовку майбутніх офіцерів у ВНЗ. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2014. Вип. 3. Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps_2014_3_6.pdf3
 5. Про освіту: Закон України № 2145-19 від 5 вересня 2017 р. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 05.05.2020).

Майстренко Н. М.
аспірант кафедри професійної освіти
та технологій сільськогосподарського виробництва
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка
м. Глухів, Сумська область, Україна

ФОРМУВАННЯ ФІЗИЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙСТРІВ ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ КУРСУ ФІЗИКИ

Для ефективної професійної підготовки сучасного фахівця, зокрема майстра виробничого навчання, є важливим не лише засвоєння знань, набуття умінь та навичок, а і ,насамперед, рівень сформованості ключових і професійних компетентностей.

Варто звернути увагу на те, що не існує єдиного узгодженого визначення та переліку ключових компетентностей. Оскільки компетентності – це насамперед замовлення суспільства на підготовку його громадян, такий перелік багато в чому визначається узгодженою позицією соціуму в Україні або регіоні.

Серед усіх навчальних дисциплін у вищих навчальних закладах особливе місце належить курсу фізики. Вивчення фізики формує навички продуктивної діяльності: отримання знань безпосередньо з реальної дійсності, науковий світогляд, розуміння сутності прикладних проблем, оволодіння прийомами дій в нестандартних ситуаціях, евристичними методами вирішення проблем.

Одним із головних завдань фізики є формування у студентів системи фізичного знання на основі сучасних фізичних теорій, а також розвиток у них здатності щодо застосування набутих знань у практичній діяльності.

Компетентнісний підхід при навчанні майбутніх майстрів виробничого навчання фізики поряд із конкретними знаннями й уміннями охоплює здібності, готовність до пізнання, готовність до професійної діяльності, соціальні навички тощо. Усі ці якості формуються в процесі професійної підготовки. Все більший пріоритет у роботодавців одержують вимоги щодо наявності в майстрів виробничого навчання системних, інтелектуальних, комунікативних якостей, здатності до самоорганізації та до організації діяльності працівників, здатності до рефлексії власної діяльності. Тому вимоги суспільства до освітньої діяльності вищих навчальних закладах постійно зростають. Основні вимоги до майбутніх майстрів виробничого навчання відображено в освітньо-кваліфікаційних характеристиках фахівців даного напрямку підготовки [1].

Професійна компетентність майстрів виробничого навчання відображає необхідний рівень їх практичної та методичної підготовленості, що надасть їм можливість ефективно реалізовувати свої посадові компетентності, враховуючи сучасні освітні технології. Такі складники становлять низку найзагальніших понять, які мають бути деталізованими в комплексі знань, умінь, здатностей, цінностей, мотивації і ставлень до виробничої та методичної діяльності майстрів виробничого навчання, як фахівців і педагогів.

За основу моделі формування конкурентоспроможного фахівця – спеціаліста напряму підготовки 015 – «Професійна освіта» вищі навчальні заклади обрали наступну: предметні компетентності, як складова фізичних, фізична компетентність, як складова професійних, а професійні, як складова ключових компетентностей.

Компетентнісний підхід необхідний для формування фізичної складової професійної компетентності як здатності майстра виробничого навчання застосовувати прикладні фізичні методи до вирішення професійних завдань. Прогностичною метою фізичної підготовки майбутнього майстра виробничого навчання у вищих

навчальних закладах повинно стати формування фізичної компетентності як компонента його професійної компетентності.

Необхідні умови для розвитку фізичної компетентності студентів повинні створювати викладачі на заняттях у процесі вивчення курсу фізики. Для цього мають використовуватися різноманітні форми організації навчальної діяльності: семінари, конференції, лекції, практикуми з фізики, що включають у себе розв'язування та складання фізичних задач із поєднанням фундаментальних фізичних понять, а саме: симетрії, індивідуальних та групових проєктів, конструювання фізичних приладів, навчально-дослідницької діяльності, екскурсій тощо.

Розглядаючи різні види завдань та фізичних задач на практичних заняттях із фізики потрібно відзначити деякі особливості, що сприятимуть розвитку компетентностей студентів: 1) задачі повинні бути різної тематики та видів; 2) фронтальне обговорення розв'язування задач; 3) використання різних джерел інформації викладачем для складання фізичних задач; 4) використання фізичних задач, які дозволяють шукати взаємозв'язок між фізичними явищами; 5) розв'язування фізичних задач має бути спрямоване на підвищення ефективності навчання у вищих навчальних закладах та на розвиток мислення студентів; 6) використання фізичних задач, які спрямовані на підвищення пізнавального інтересу та активності студентів у процесі вивчення загального курсу фізики у вищих навчальних закладах.

Сукупність знань, умінь та характерних рис у межах вивчення фізики необхідні для виконання студентами певних дій із метою розв'язання навчальних проблем, задач, ситуацій називається *предметними компетентностями*, які входять до складу фізичної компетентності. Для опису предметних компетентностей використовуються такі ключові поняття: «знає і розуміє», «уміє і застосовує», «виявляє ставлення і оцінює», «має досвід і використовує» тощо.

Зазначене дає підстави виділити такі фізичні компетентності, які формуються в студентів у процесі навчання фізики:

1. Навчальна компетентність: студент повинен знати основні наукові факти й фундаментальні ідеї, сутність основних фізичних понять і законів, принципів і теорій, які дають змогу пояснити перебіг фізичних явищ і процесів; уміти користуватися планами узагальнюючого характеру, за якими розкривається сутність того чи іншого поняття, закону, факту тощо; з'ясовувати закономірності фізичних явищ і процесів; характеризувати сучасну картину світу; знати наукові основи сучасного виробництва, техніки і технологій.

2. Інформаційна компетентність: студент повинен виконувати інформаційну діяльність з використанням інформаційно –

комп'ютерної технології [3], шукати необхідну додаткову інформацію в мережі Інтернет, використовувати програми-тренажери (віртуальні фізичні лабораторії) перед реальним виконанням навчального експерименту, використовувати комп'ютерні програми для моделювання та дослідження реальних процесів вміння працювати з підручником, додатковою літературою, уміння складати конспект, науковий проект, узагальнювати вивчену інформацію у процесі вивчення курсу фізики.

3. Компетентність розв'язування фізичних задач: студент повинен володіти трьома етапами діяльності при розв'язуванні задач з фізики: *аналіз фізичної проблеми* або опису фізичної ситуації; *пошук математичної моделі* розв'язку; *реалізація розв'язку* та аналізу одержаних результатів.

4. Експериментальна компетентність: студент повинен уміти *планувати експеримент* з фізики; *уміти готувати фізичний експеримент*; *уміти спостерігати явища* та процеси під час вивчення фізики; *уміти вимірювати фізичні величини*; *уміння опрацьовувати результати* експерименту; *уміти інтерпретувати результати* експерименту; *уміти складати звіт про виконану роботу*.

5. Дослідницька компетентність: студент повинен оволодіти методологією і методами наукового дослідження, ініціатива, здатність застосовувати теоретичні знання у практичній роботі з загального курсу фізики, виконання завдань, що містять елементи проблемного пошуку, вміння виконувати нетипові завдання дослідницького характеру, підготовка і захист дослідницьких проектів.

Дослідницька діяльність виступає як форма організації освітнього процесу, як мотивована, самоорганізована діяльність, обумовлена логікою наукового дослідження та особистісним ставленням до розглянутої проблеми і спрямована на отримання нового знання» [2, с. 46].

Висновки. Отже, зміст фізичних компетентностей для студентів невід'ємно пов'язаний із ключовими, що буде сприяти розвитку всіх видів їхніх компетентностей. Вивчення курсу фізики в кінцевому результаті має не тільки дати студентам знання, а й сформувані достатній рівень компетентностей.

Тому складовими навчальних досягнень майстра виробничого навчання в процесі навчання з фізики є не лише володіння навчальним матеріалом та здатність його відтворити, а й уміння та навички знаходити потрібну інформацію, аналізувати її та застосовувати в стандартних і нестандартних ситуаціях у межах вимог навчальної програми до результатів навчання.

Список літератури:

1. Освітньо-кваліфікована характеристика молодшого спеціаліста за напрямками підготовки 015 Професійна освіта.
2. Вербицький В.В. Дослідницька компетентність старшокласників як засіб формування особистості. Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал : матеріали звіт. наук.- практ. конф. Ін-ту проблем виховання НАПН України за 2011 рік. – Івано-Франківськ : Типовіт, 2012. – Вип. 2. – С. 43-47.
3. Миронова О. І. Формування інформаційної компетентності студентів як умова ефективного здійснення інформаційної діяльності. Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. 2010. № 17 (204). С. 165-175.
4. Мендерецький В. В. Реалізація компетентнісного підходу у процесі вивчення фізики. Фізико-технічна і природничо-наукова освіта у гуманістичній парадигмі: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції, зб. наук. праць – Керч: РВВ КДМТУ, 2011. – С. 120-122.

Максимова К. В.

старший викладач кафедри української та іноземних мов
Харківська державна академія фізичної культури
м. Харків, Україна

СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «ПРОФЕСІЙНА КУЛЬТУРА» МАЙБУТНІХ ФІТНЕС-ТРЕНЕРІВ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У сучасному світі спортивної науки постійно з'являються нові поняття та терміни, які активно вживаються в наукову парадигму освітнього простору. Останнім часом в системі вищої освіти дуже широко почали використовувати поняття «професійна культура», яке стало невід'ємним та актуальним компонентом, що об'єднує всі набуті професійні компетентності майбутніх фахівців різних галузей в єдине ціле, зокрема майбутніх фітнес-тренерів.

Нині поняття професійна культура майбутніх фітнес-тренерів перебуває у центрі уваги сучасної спортивної науки і потребує детального її дослідження, оскільки професію «фітнес-тренер» було введено до Національний класифікатора [2; 17]. Тому, перед спортивними закладами вищої освіти (СЗВО) України наразі виникла гостра необхідність формування відповідної системи професійної підготовки спеціалістів в галузі фітнесу.

З метою якісної професійної підготовки майбутніх фітнес-тренерів актуальним та важливим на сьогоднішній день є процес встановлення генезису поняття «професійна культура» в контексті здобуття вищої освіти. Прийнято вважати, що немає єдиної точки зору щодо визначення змісту цього поняття. Багато вчених на науковців приділили багато уваги щодо встановлення етимології поняття «професійна культура», серед яких: С. Арутюнова, Ю. Бромель, І. Зарецька, І. Ісаєв, В. Гриньова, Є. Клеменьєв, Є. Климова, Л. Коган, Г. Кочетова, Н. Крилова, М. Лукашевич, Д. Маркевич, І. Модель, Л. Різник, В. Сластьоніна, Г. Соколова, Ф. Щербакова та багато інших вчених.

Якщо досліджувати етимологію двох слів « культура» та «професія», то можна з'ясувати, що саме позначає словосполучення «професійна культура». Згідно з висновками лінгвістів слово «**культура**» є окремою, самостійною лексичною одиницею, означаючи «**обізнаність, освіченість, вихованість**», тобто все те, що і зараз ототожнюють з **культурністю** та **освітою** [8; 68]. В «Українському педагогічному словнику» за редакцією С. Гончаренко зазначено, що під **культурою** розуміють «**рівень освіченості, виховання людей, а також рівень оволодіння якоюсь галуззю знань або діяльністю**» [1; 182].

Генезис поняття «**професійний**» походить від слова «**професія**», яке було запозичене в XIX столітті з французької мови, де *profession* походить від **profession**, яке утворено від **profiteri** і означає «**говорити публічно**». Буквально значення цього слова в латинській мові професія (лат. **professio** – **офіційно вказане заняття, спеціальність, від profiteer** – **оголошую своєю справою**) це «**офіційна заява про свою спеціальність**», «**публічна заява про своє заняття чи звання**» [5; 238].

Отже, поняття професійний означає якісну характеристику роду трудової діяльності або занять людини, яка володіє комплексом спеціальних теоретичних знань і практичних навиків, придбаних в результаті спеціальної підготовки, досвіду роботи.

Для з'ясування сутності поняття «професійна культура» нами було вивчено наукові праці різних науковців та проведено теоретичний аналіз сутності поняття «професійна культура». Так, Вечірко Р. вважає, що професійна культура це високий рівень професійної підготовки, її якість. Це найяскравіша грань людської особистості і суспільства в цілому. Високий стан загальної культури суспільства, нації забезпечує належну освіту і професійну культуру [1].

Лимарь А. зазначає, що професійна культура є підсистемою культури. Професійну культуру можна розглядати як здійснення діяльності на високому рівні (оптимальними способами) з метою досягнення максимального результату. Формування професійної

культури особистості означає засвоєння загальноновизнаних стандартів кращих зразків професійної діяльності [7; 251].

Г. Кочетов у праці «Механизм процесса профессионализации» розглядає професійну культуру як елемент моделі фахівця з вищою освітою, в якого до високого ступеня розвинуте вміння використовувати наявні та здатність створювати нові стереотипи спілкування й маніпулювання з об'єктами [4; 3]. Він співставляє професійну культуру із професійною компетентністю: знанням фахівцем властивостей продуктів й потребами споживачів, здатністю прогнозувати наслідки своїх дій та відповідальність за них.

Спіріна Т. визнає професійну культуру сукупністю інтелектуальних, духовних, творчих здібностей, якостей і властивостей особистості та стилю діяльності, який передбачає усталений спосіб життя, сформовані на основі загальних і специфічних професійних знань загальну культуру, позитивний досвід, що дозволяють особистості ефективно та якісно вирішувати професійні завдання [9; 14].

Курілович Н аналізує професійну культуру як інтегральну якість особистості фахівця, умова і передумова ефективної професійної діяльності, і професійного самовдосконалення [6; 83].

Ісаєнко С. говорить про професійну культуру як про цілісне особистісне утворення, сутністю якого є діалектичний зв'язок усіх елементів культури індивіда, яке динамічно та нелінійно розвивається, специфічно проявляючись у сфері професійної діяльності і спілкування [3; 8] тощо.

Отже, ми можемо зробити висновок про те, що поняття **«професійна культура»** це багатоаспектний та інтегральний показник високого рівня професіоналізму людини в певній фаховій діяльності. Тому, аналізуючи професійну культуру майбутніх фітнес-тренерів необхідно звернути увагу саме на зміст тих фахових дисциплін, які й формують їх професійну культуру в процесі здобуття вищої освіти.

Спираючись на результати структурно-семантичного та концептуального аналізу змісту та сутності базових понять «культура» та «професійна культура» можна зробити висновок про те, що під **професійною культурою майбутніх фітнес-тренерів** слід розуміти системну поліфункціональну якість особистості, що характеризується оволодінням широким комплексом професійних, теоретико-методологічних, практичних та організаційних знань, умінь та навиків, здобутих в результаті спеціальної фахової підготовки у закладі вищої освіти, та сукупністю практичного досвіду роботи за фахом, який ґрунтується на особистісних якостях студентів і виявляється у загальній культурі, яка свідчить про готовність до професійної діяльності в сфері фітнесу.

Ми вважаємо за потрібним розробити якісну модель формування професійної культури майбутніх фітнес-тренерів та впровадити її в освітній процес СЗВО України.

Список літератури:

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник . К.: «Либідь», 1997. 376 с.
2. Дутчак М.В. Теоретичне обґрунтування кваліфікаційної характеристики фітнес-тренера. Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. ХОВНОКУ, 2013. № 2. С. 17–22.
3. Ісаєнко С. А. Формування професійної культури у студентів інженерно-технічних спеціальностей засобами іноземної мови: автореф. дис....канд. пед. наук: 13.00.04. Інститут вищої освіти АПН України. К., 2009. 21 с.
4. Кочетов Г.М. Механизм процесса профессионализации. Томск. 1975. 235 с.
5. Крылов П.А. Этимологический словарь русского языка. СПб.: Полиграфуслуги, 2005. 432 с.
6. Курилович Н. В. Культура профессионального общения как системообразующий компонент общей и профессиональной культуры специалиста. Известия Юго-Западного государственного университета. 2011. № 2(35). С. 83–91.
7. Лымарь А. Н. Профессиональная культура в системе культуры. Вестник ЮУрГУ. 2006. № 17. С. 251–252.
8. Максимова К.В. Проблема визначення поняття «культура» в контексті формування фітнес-культури особистості студента. Громадська організація «Київська наукова організація педагогіки та психології». Збірник тез наукових робіт учасників Міжнародної науково-практичної конференції: «Сучасні тенденції та фактори розвитку педагогічних та психологічних наук». 2–3 лютого 2018. Частина I. Київ 2018. с.68.
9. Спіріна Т. П. Формування професійної культури майбутніх соціальних педагогів у навчальному процесі вищого навчального закладу: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.04. Житомир. держ. ун-т імені Івана Франка. Житомир, 2009. 19 с.

Омок Г. А.
аспірант кафедри освіти
та управління навчальним закладом
Класичний приватний університет
м. Запоріжжя, Україна

МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНИЙ КОМПОНЕНТ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ТА СПОРТУ ДО ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

Важливим чинником оновлення професійної підготовки (в тому числі – майбутніх фахівців з фізичної культури та спорту) є ефективна педагогічна взаємодія студентів і викладачів, посилення їхньої пошуково-творчої професійно орієнтованої діяльності.

Визначаючи педагогічні умови формування готовності майбутніх фахівців з фізичної культури та спорту до професійно-педагогічної діяльності в умовах ПТО ми розуміємо, що вони повинні «інтегрувати найважливіші взаємопов'язані сторони педагогічного процесу й водночас бути мінімально достатніми, не перевантажуючи дослідження зайвим «баластом» [5].

Загалом готовність трактують як: установку на певну поведінку, стан особистості, мобілізованість сил для виконання поставленого завдання [11, с. 57]; внутрішню властивість особистості, що виражає власну симпатію до трудової діяльності, ступінь засвоєння соціально-значущого досвіду та можливість використати набутий досвід у майбутній фаховій діяльності (А. Резанович [10, с. 6]); складне особистісне утворення та розглядають її на двох рівнях: на першому – як бажання, прагнення оволодіти професійними навичками, на другому – як здатність, підготованість до фахової діяльності, тобто, сформованість вмінь, навичок і знань, яких вимагає конкретна діяльність (Е. Зеєр та Е. Симанюк [3]) тощо.

Першим структурним компонентом готовності майбутніх фахівців з фізичної культури та спорту до професійно-педагогічної діяльності в умовах ПТО у нашому дослідженні визначено *мотиваційно-ціннісний компонент*. Серед необхідних професійних якостей, необхідних для майбутнього викладача фізичної культури, дослідники виокремлюють: усталену мотивацію, глибоке розуміння сутності навчально-виховного процесу, творчий підхід до розв'язання нестандартних ситуацій, здатність до встановлення доцільних професійних стосунків з суб'єктами навчально-виховного процесу, наполегливість й упевненість

у виборі оптимальних рішень, мобільність при вирішенні конкретних завдань (В. Мазін, А. Сватъєв, В. Папуча, А. Сушенко [7]).

Мотиваційну сферу свідомості особи вчителя фізичної культури становлять інтерес до фізкультури і спорту, схильність до педагогічної праці в цій сфері, прагнення до постійного вдосконалення, любов до дітей, відчуття обов'язку й відповідальності за доручену справу, глибока переконаність у великій суспільній важливості фізичного виховання учнів [8, с. 29].

Ставлення до професії починається з мотиву обирання спеціальності та зацікавленості майбутньою професією, що передбачає встановлення позитивних відносин між суб'єктами педагогічного процесу. Стійкість, глибина і широта професійних інтересів і педагогічних ідеалів визначається педагогічною спрямованістю. Ступінь сформованості професійного інтересу визначає характер роботи вчителя чи тренера над собою з метою використання своїх можливостей і здібностей.

Метою формування культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації майбутніх фахівців із фізичного виховання та спорту, згідно з теорією української дослідниці Н. Башавець, є усвідомлення цінності здоров'я, особистої відповідальності за нього, орієнтація на самоосвіту, саморозвиток, саморегуляцію, самоконтроль за станом здоров'я. Саме формування культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту зумовлює їхню практичну спрямованість на компетентно побудовану, особистісну професійну здоров'язбережувальну діяльність [1]. Мотивація майбутнього педагога (А. Реан) [9] складається з зовнішніх та внутрішніх мотивів.

Як зауважує І. Бех, формування позитивного мотиваційно-ціннісного ставлення дасть можливість значно підняти рівень їхньої теоретичної та практичної підготовки в галузі здорового способу життя, що сприятиме поліпшенню здоров'я та фізичної підготовленості учнів. Поняття «цінність здоров'я» виступає системоутворюючою одиницею для рефлексивного гуманітарного (а не природничо-наукового) аналізу цього рівня [2].

Як зазначає Г. Лещенко, мотиваційно-педагогічний (мотиваційно-ціннісний) компонент відображає спрямованість, мотиви, потреби в навчанні, ціннісні орієнтації вчителя. Мотиваційна діяльність учителя фізичного виховання спрямована на формування в учнів мотивації до фізкультурної діяльності відповідно до індивідуальних і типологічних особливостей, прищеплення інтересу до активних занять фізичними вправами, стимулювання до активної фізкультурної діяльності,

виховання в них потреби до занять спортом, фізичного самовдосконалення [6].

На необхідності глибоко усвідомлених стійких професійних мотивів навчальної діяльності й адекватних уявлень фахівців фізичної культури та спорту про свою майбутню педагогічну роботу, їхньої спрямованості на одержання нових знань і формування професійно важливих якостей наголошує науковець Є. Ільїн [4].

Мотиваційно-ціннісний компонент готовності майбутніх фахівців фізичної культури і спорту до професійно-педагогічної діяльності в умовах ПТО, на наше переконання, передбачає наявність чіткої та стійкої мотивації, завдяки якій забезпечується цілеспрямований, свідомий характер професійно-педагогічної діяльності майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту, розкривається їхній фаховий потенціал, активізується особистісний розвиток, відбувається чітка ціннісна орієнтація, що є передумовою готовності до професійно-педагогічної діяльності при викладанні фізичної культури в умовах ПТО. Тому наразі зростає роль професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту, чия діяльність безпосередньо впливатиме на гармонійний розвиток учнів, збереження їхнього здоров'я, розуміння особистості як найвищої цінності педагогічного процесу, передбачає формування гуманістичного світогляду та ціннісних орієнтацій, а відтак стане запорукою здорового майбутнього української нації.

Мотиваційно-ціннісний компонент готовності майбутніх фахівців з фізичної культури та спорту до професійно-педагогічної діяльності в умовах ПТО визначає професійні імперативи, що зумовлюють загальну спрямованість їхньої фахової діяльності. Основними критеріями, за якими в межах нашого дослідження встановлюємо сформованість вищезазначеного компонента, на наше переконання, є: 1) самомотивація професійно-педагогічної діяльності; 2) сформована система професійних і педагогічних цінностей; 3) психофізіологічна спрямованість на педагогічну діяльність в умовах ПТО.

Отже, нами схарактеризовано компонентну структуру сформованості готовності майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту до професійно-педагогічної діяльності як результату їхньої підготовки до роботи у системі ПТО. Головним структурним компонентом готовності майбутніх фахівців з фізичної культури та спорту до професійно-педагогічної діяльності в умовах ПТО визначено: мотиваційно-ціннісний (критерії: самомотивація професійно-педагогічної діяльності; сформована система професійних і педагогічних цінностей; психофізіологічна спрямованість на педагогічну діяльність в умовах ПТО).

Список літератури:

1. Башавець Н. А. Педагогічні аспекти професійної підготовки майбутнього фахівця з фізичного виховання та спорту. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. ; голов. ред. М. О. Носко. Чернігів : ЧНПУ, 2012. Вип. 102. Т. 2. С. 324–326.
2. Бех І. Д. Виховання особистості (у 2-х томах). Книга 2. Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. Київ : Либідь, 2003. 344 с.
3. Зеер Э., Э. Симанюк. Компетентносный подход к модернизации профессионального образования. Высшее образование в России. 2005. № 4. С. 23–30.
4. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 512 с.
5. Карманчиков А. И. Факторы формирования педагогической ситуации. Вестник ТГПУ. 2010. № 12. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/factory-formirovaniya-pedagogicheskoy-situatsii> (дата обращения: 27.04.2013).
6. Лещенко Г. А. Формування позитивної мотивації школярів до систематичних занять фізичними вправами : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.09. Кривий Ріг, 2002. 18 с.
7. Перспективні концепти оновлення професійної підготовки фахівців з фізичного виховання та спорту / А. В. Сущенко, А. В. Сватсьєв, В. М. Папуча, В. М. Мазін; під загальн. ред. А. В. Сущенка. Запоріжжя : Видавництво ЗНУ, 2014. 333 с.
8. Петунин О. В. Теоретические основы подготовки студентов к профессиональной деятельности учителя физической культуры : автореф. дисс. на соискание ученой степени д-ра пед. наук : 13.00.04. Санкт-Петербург, 1996. 48 с.
9. Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 416 с.
10. Резанович А. Е. Развитие готовности студентов вузов к организаторской деятельности : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. пед. наук : 13.00.08. Магнитогорск, 2002. 22 с.
11. Українсько-російський психологічний тлумачний словник / авт. упор. В. М. Копруліна. Харків : Факт, 2006. 400 с.

Протасова А. С.
аспірант кафедри технологічної освіти
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка
м. Глухів, Сумська область, Україна

ТЕОРЕТИЧНЕ ПІДГРУНТЯ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ІКТ

Ефективність навчально-виховного процесу в дошкільному навчальному закладі багато в чому залежить від правильної організації фізкультурно-оздоровчої роботи, при цьому особливо важливо раціонально чергувати різні види діяльності дітей з активним відпочинком.

Найважливішим завданням у підготовці майбутніх педагогів з фізичної культури дошкільного навчального закладу слід розглядати формування високого рівня його професіоналізму, готовність вирішувати педагогічні проблеми, які потребують знань організації основних форм фізичного виховання в дошкільному навчальному закладі, резерв яких допоможе якісно здійснювати професійну діяльність. У навчальних планах підготовки бакалавра з фізичної культури недостатню увагу приділено формуванню компетентності в області роботи з дітьми дошкільного віку. З метою формування зазначеної компетентності була розроблена і апробована додаткова освітня програма «Інструктор з фізичної культури в дошкільному навчальному закладі».

Завдання додаткової освітньої програми передбачають формування у слухачів знань:

- основ навчання, побудови освітнього, виховного та оздоровчого процесів в дошкільному закладі;
- вікових особливостей дітей дошкільного віку;
- особливості розвитку моторики дітей від народження до семи років;
- форм роботи з фізичного виховання та розвитку дітей дошкільного віку;
- сучасних технологій організації безпосередньої освітньої діяльності в дошкільному навчальному закладі.

У слухачів повинні бути сформовані такі вміння:

- планувати і реалізовувати програму фізичного виховання і розвитку дошкільнят;

- діагностувати рівень психофізичного розвитку дітей дошкільного віку;
- складати конспекти проведення різних форм роботи з фізичного виховання та розвитку дітей дошкільного віку;
- використовувати сучасні технології навчання, традиційні та інноваційні форми роботи з фізичного виховання дітей дошкільного віку.

В процесі освоєння додаткової професійної програми підвищення кваліфікації слухач повинен опанувати інноваційними технологіями фізичного виховання і розвитку дітей дошкільного віку.

Список літератури:

1. Винокурова, Н. В. Інноваційна модель практичної підготовки майбутнього педагога : Гуманітарні науки і освіту. Львів – 2012. – № 2. – С. 46–48.
2. Драгнев Ю. В. Інформаційна культура майбутнього вчителя фізичної культури у процесі професійного розвитку в умовах інформаційно–освітнього простору : підручник – Луцьк, 2011, № 7 – С. 22–24.

Спишул Л. І.

*аспірантка кафедри педагогіки
та освітнього менеджменту*

Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини
м. Умань, Черкаська область, Україна

ПОСТАТЬ ЕЛЛЕН КЕЙ В ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦЯХ УКРАЇНСЬКИХ ДОСЛІДНИКІВ КІНЦЯ XX – ПОЧАТКУ XXI СТОЛІТТЯ

Серед засновників теорії вільного виховання чільне місце посідає авторка знаменної для педагогіки межі XIX – XX століть книги «Століття дитини» Еллен Кей (1849–1926). Її революційна на той час концепція, в основу якої було покладено принципи дитиноцентризму, прагматизму у вихованні, учнівського самоврядування, особистісно-орієнтованого підходу, була неоднозначно сприйнята суспільством, але згодом, як твердять дослідники, знайшла своє відображення у таких фундаментальних документах, як Декларація прав дитини (1959) та міжнародна Конвенція про права дитини (1989) [6, с. 10]. Зважаючи на

те, що «теорія вільного виховання, її сторони та грані сьогодні отримали новий імпульс для досліджень» [1, с. 216], виникає потреба дослідити рецепцію педагогічних ідей Еллен Кей у сучасних українських історико-педагогічних джерелах.

Ім'я Еллен Кей незмінно фігурувало у розділах радянських підручників з історії педагогіки, присвячених реформаторській педагогіці. Варто відзначити, що ця тенденція зберігається і в наш час, про що свідчать підручники та посібники за редакцією О. Дубасенюк та М. Левківського (1999) [5, с. 78], І. Зайченко (2010) [3, с. 491], З. Нагачевської та О. Джус (2014) [9, с. 11]. Про шведську реформаторку згадують також укладачі академічного видання «Енциклопедії освіти» (2008) [4, с. 112–113].

Не оминають увагою постаті Е. Кей українські автори монографій та дисертаційних досліджень, присвячених реформаторській педагогіці та питанням гуманізації освіти, – О. Заболотна («Теорія і практика альтернативної шкільної освіти у країнах Європейського союзу», 2013) [2], О. Квас («Розвиток ідей дитиноцентризму в педагогічній теорії та практиці (друга половина XIX ст. – перша половина XX ст.)», 2012) [7], Ю. Чопик, І. Стражнікова («Зарубіжна реформаторська педагогіка в оцінках українських науковців другої половини XX – початку XXI століття» 2017) [13]. Однак, у більшості випадків згадки про Е. Кей лише принагідні, а з усіх її праць звернено увагу тільки на «Століття дитини» – хоч і фундаментальну, проте не єдину її книгу.

Дослідницький інтерес до педагогічних ідей Е. Кей зростає у XXI столітті. Очевидно, це зумовлено гуманістичним вектором новітніх педагогічних пошуків, котрий так чи інакше скеровує аналітиків до теорії вільного виховання як колиски особистісно-орієнтованого підходу. Починаючи з 2000-х років, у педагогічній періодиці все частіше з'являються розвідки, присвячені питанням освітнього гуманізму, дитиноцентризму, реформації шкільної освіти та виховання дітей. Про Е. Кей як засновницю теорії вільного виховання та ідеолога «школи майбутнього» пишуть І. Гончар [1, с. 217], В. Кушнір [8], О. Некрутенко [10, с. 202], С. Пірожак [11, с. 648], Ю. Чопик [12, с. 215], С. Якименко [14, с. 78]. У цих статтях постаті шведської реформаторки та педагога присвячено більшу увагу: досліджено її особистий внесок у розробку засадничих принципів теорії вільного виховання, простежено витоки цієї теорії з реформаторської педагогіки та кореляцію ідей Е. Кей з поглядами М. Монтессорі та Л. Гуртліт та ін.

Отже, огляд української історіографії теорії вільного виховання останніх десятиліть хоча й засвідчує значний інтерес дослідників до реформаторської педагогіки, однак переконує нас у відсутності ґрунтовних праць, присвячених постаті Еллен Кей та її педагогічній

спадщині. Так, на сьогодні в Україні немає жодної монографії або ж дисертаційного дослідження, які були б присвячені вивченню її доробку (а він, зауважимо, налічує декілька різновекторних праць). Оскільки саме Еллен Кей стояла біля витоків однієї з провідних гуманістичних навчально-виховних концепцій сьогодення, видається необхідним заповнення цієї лакуни шляхом комплексного аналізу та подальшого осмислення її праць у кореляції з освітньою парадигмою XX – XXI століття.

Список літератури:

1. Гончар І. Розвиток теорії вільного виховання у зарубіжній та вітчизняній педагогічній думці кінця XIX – першої половини XX століття. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2012. Випуск 43. С. 216–220.
2. Заболотна О. Теорія і практика альтернативної шкільної освіти у країнах Європейського союзу: монографія. Умань: ФОП Жовтий, 2013. – 372 с.
3. Зайченко І.В. Історія педагогіки. Книга І. Історія зарубіжної педагогіки. Навчальний посібник. – Київ: Видавничий Дім «Слово», 2010. – 624 с.
4. Енциклопедія освіти; Акад. пед. наук України; гол. ред. В.Г. Кремінь. – Київ: Юрінком Інтер, 2008. – С. 112–113.
5. Історія педагогіки / За ред. проф. М.В. Левківського, докт. пед. наук О.А. Дубасенюк. Житомир: Житомирський державний педагогічний університет, 1999. 336 с.
6. Квас О. Дитиноцентризм – педагогіка дитини як *humanum*. *Історико-педагогічний альманах*. 2012. Вип. 1. С. 7–11.
7. Квас О.В. Розвиток ідей дитиноцентризму в педагогічній теорії та практиці (друга половина XIX ст. – перша половина XX ст.): автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01 «Общая педагогика и история педагогики» / О.В. Квас. – Дрогобич, 2012. – 32 с.
8. Кушнір В.М. Педагогічні ідеї Еллен Кей у контексті розвитку європейської системи освіти кін. XIX – поч. XX ст. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2019. Вип. 3. С. 103–109.
9. Нагачевська З.І., Джус О.В. Історія педагогіки. Методичне забезпечення самостійної роботи студентів ОКР «бакалавр»: навчально-методичний посібник. Івано-Франківськ: «НАІР», 2014. – 188 с.
10. Некрутенко О.Б. Орлова Ю.В. Взаємозв'язок спадщини О. Ніллі з філософсько-педагогічними теоріями. *Освітологічний дискурс*. 2015. № 2 (10). С. 193–204.

11. Пірожак С.В. Вплив зарубіжної реформаторської педагогіки на визначення загальних основ педагогіки. *Збірник наукових праць КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України*. 2011. Вип. 11. С. 642–651.
12. Чопик Ю. Теорія вільного виховання як складник реформаторської педагогіки кінця ХІХ – першої третини ХХ ст.: рецепція сучасної вітчизняної педагогічної науки. *Людинознавчі студії*. 2014. Випуск 29. С. 215–225.
13. Чопик Ю., Стражнікова І. Зарубіжна реформаторська педагогіка в оцінках українських науковців другої половини ХХ – початку ХХІ століття: монографія. Івано-Франківськ: «НАІР», 2017. 268 с.
14. Якименко С.І. Дитиноцентризм як своєрідний світогляд щодо виховання дитини. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2015. № 10. С. 77–81.

Стахова Л. Л.

кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри логопедії

Сумський державний педагогічний університет

імені А. С. Макаренка

м. Суми, Україна

ОРГАНІЗАЦІЯ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ РОБОТИ В ГРУПАХ КОМПЕНСУЮЧОГО ТИПУ ДЛЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Значення логопедії полягає в тому, щоб допомогти дитині подолати мовленнєві порушення та забезпечити повноцінний всебічний розвиток.

У процесі навчання та виховання дітей в умовах групи компенсуючого типу вирішуються такі завдання: формування в дітей фонетичної системи; розвиток у дитини повноцінного фонематичного сприймання; формування навичок звукоскладового аналізу та синтезу; збагачення та активізація експресивного та імпресивного словника; корекція граматичних порушень; розвиток зв'язного мовлення, активно свідомої мовленнєвої діяльності дітей; розвиток просодичних компонентів мовлення; сприяння гармонійному розвитку особистості дитини з мовленнєвими порушеннями [3].

З 1 по 15 вересня вчитель-логопед, вихователь, практичний психолог і музичний керівник проводять обстеження дітей: логопед обстежує стан експресивного та імпресивного мовлення дітей, стан артикуляційної та дрібної моторики, заповнює мовленнєві картки; вихователь під час обстеження визначає рівень розвитку рухових навичок, математичних уявлень, мовленнєвого розвитку, навичок зображувальної діяльності; музичний керівник визначає рівень розвитку співочих навичок, зрозумілість вимови під час співу, якість рухів під музику та їх координацію, обстежує вміння дитини слухати музику; практичний психолог виявляє рівень розвитку уваги, уваги, мислення, пам'яті, сприймання. Всі дані фіксуються в індивідуальних картках розвитку дитини, в яких педагоги щоквартально відмічають результативність корекційно-розвивального процесу.

Організація корекційно-розвивального процесу здійснюється з урахуванням принципів індивідуального підходу, комплексного підходу, наочності, доступності знань, свідомості й активності, поступового ускладнення завдань та мовленнєвого матеріалу, системності, зв'язку мовлення з іншими сторонами психічного розвитку, науковості знань, прискорення темпів засвоєння програмового матеріалу, емоційної підтримки, ігрового контексту занять, виховання здорової дитини.

Форма навчання – це спеціально організована діяльність вихователя і дітей, що відбувається в установленому порядку та в певному режимі і залежить від кількості тих, кого навчають, часу, місця й порядку його здійснення [1]. У логопедії форма навчання – це спеціально організована діяльність логопеда і дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку.

Щоденно вчитель-логопед проводить роботу з дітьми фронтально, підгрупами та індивідуально.

Фронтальні заняття проводяться з усіма дітьми групи; на таких заняттях вирішуються фонетико-фонематичні, лексико-граматичні завдання та завдання з розвитку зв'язного мовлення і психічних процесів. Проведення фронтальних занять корисне ще й тим, що дає можливість кожній дитині чути своє мовлення і мовлення інших дітей, що розвиває навички контролю за чужим мовленням та самоконтролю за власним [2]. Підгрупові заняття передбачають диференційовані завдання для підгрупи дітей (3-6 дітей), які мають схожі за структурою дефекти. Індивідуальні заняття, метою яких є виправлення порушень звукомови, вдосконалення лексико-граматичної системи мовлення та розвиток психічних процесів, проводяться логопедом з однією дитиною [3].

Кількість та розподіл занять залежать від віку дітей, характеру мовленнєвого порушення та періоду навчання в логопедичній групі

	Молодший дошкільний вік ЗНМ І-ІІ р.	Середній дошкільний вік ЗНМ ІІ-ІІІ р.	Старший дошкільний вік ЗНМ ІІ-ІІІ р. ФФНМ
1	2	3	4
І період (2,5 міс.)	2 заняття на тиждень (підгрупові) з формування лексико-граматичних категорій	3 заняття на тиждень (підгрупові): -2 заняття з формування лексико-граматичних категорій і розвитку зв'язного мовлення; -1 заняття з формування фонетико-фонематичної системи мовлення та навичок звукового аналізу	3 заняття на тиждень (групові): -1 заняття з формування лексико-граматичних категорій і розвитку зв'язного мовлення; -1 заняття з формування фонетико-фонематичної системи мовлення та навчання грамоти; -1 заняття з формування лексико-граматичних категорій і фонетико-фонематичної системи мовлення
ІІ період (3 міс.)	3 заняття на тиждень (підгрупові): -2 заняття з формування лексико-граматичних категорій; -1 заняття з формування фонетико-фонематичної системи мовлення	3 заняття на тиждень (підгрупові): -2 заняття з формування лексико-граматичних категорій і розвитку зв'язного мовлення; -1 заняття з формування фонетико-фонематичної системи мовлення та навичок звукового аналізу	3 заняття на тиждень (групові): -1 заняття з формування лексико-граматичних категорій і розвитку зв'язного мовлення; -1 заняття з формування фонетико-фонематичної системи мовлення та навчання грамоти; -1 заняття з формування лексико-граматичних категорій і фонетико-фонематичної системи мовлення

1	2	3	4
III період (3 міс.)	3 заняття на тиждень (підгрупові): -2 заняття з формування лексико-граматичних категорій; -1 заняття з формування фонетико-фонематичної системи мовлення	3 заняття на тиждень (підгрупові): -1 заняття з формування лексико-граматичних категорій і розвитку зв'язного мовлення; -1 заняття з формування фонетико-фонематичної системи мовлення та навичок звукового аналізу; -1 заняття з формування лексико-граматичних категорій і фонетико-фонематичної системи мовлення та навичок звукового аналізу	3 заняття на тиждень (групові): -1 заняття з формування лексико-граматичних категорій і розвитку зв'язного мовлення; -1 заняття з формування фонетико-фонематичної системи мовлення та навчання грамоти; -1 заняття з формування лексико-граматичних категорій і фонетико-фонематичної системи мовлення

Однією з форм проведення підсумкового заняття для дошкільників з порушеннями мовлення є логопедичні ранки, що проводяться наприкінці кожного періоду навчання. Учасниками ранку є діти, учитель-логопед, вихователі, музичний керівник.

У темі занять з формування фонетико-фонематичної системи мовлення вказується звук, який вивчається, основні поняття з формування елементів грамоти, навичок звукового аналізу; у темі занять з формування лексико-граматичних категорій мовлення вказується лексична та граматична тема.

Здійснення ефективного корекційного впливу на дітей групи компенсуючого типу реалізується також через використання

різноманітних ефективних педагогічних засобів, прийомів та методів всіма педагогами, які працюють з дітьми із порушеннями мовлення.

Комплексний підхід щодо корекції мовленнєвих порушень.

Вивчення лексичної теми «Мистецтво в нашому житті»

Спеціаліст	Назва	Обладнання	Мета	Організація
1	2	3	4	5
Вихователь	Театралізація української народної казки «Дідова і бабина дочка»	Костюми персонажів казки	Активізація словника. Розвиток діалогічного мовлення, виразності та просодичних компонентів мовлення.	Діти обирають ролі, розігрують дії.
Вчитель-логопед	Дид. гра «Кому що потрібно?»	Картинки із зображенням людей професій мистецтва та із зображенням знаряддя праці.	Активізація словника дітей. Формування вміння вживати іменники в давальному відмінку.	Дітям пропонують розглянути картинки, підібрати предмети, що потрібні художнику, музиканту, актору, співаку тощо.
Практичний психолог	Театралізація «Покажи казкового героя»	Костюми казкових героїв	Розвиток міміки, слухового та зорового сприймання.	Діти мають обіграти будь-якого казкового героя.
Музичний керівник	Дид. гра «Музика для ляльок»	Іграшкове піаніно, ляльки, звірята, атрибути для знайомих дітям танців і вправ.	Активізація словника, розвиток зв'язного мовлення.	Діти спільно з муз керівником придумують цікаві завдання для музичного заняття.

1	2	3	4	5
Спеціаліст з образотворчого мистецтва	Дид. гра «Веселі фарби»	Коробка акварельних фарб	Розвиток слухового та зорового сприймання, слухової уваги. Активізація імпресивного та експресивного словника. Розвиток дрібної моторики.	Педагог розповідає історію про майстра-художника. Діти за вказівкою педагога знаходять і показують від-повідну фарбу, називають предмети, які б вони намалювали цією фарбою (мистець взяв фарбу, яка знаходиться між зеленою і синьою, яка праворуч від чорної тощо)
Фізкерівник	Рухлива гра «Встань на своє місце»	Кольорові стрічки (кольори веселки)	Розвиток слухового сприймання, уваги, швидкості реакції. Закріплення знань послідовності кольорів веселки.	Діти вільно бігають за сигналом «Фарби розбіглися», а за сигналом «На небі з'явилась райдуга» діти повинні встати один за одним, як кольори райдуги.

Під якістю корекційно-розвивальної роботи ми розуміємо результати, в яких відображено досягнутий рівень мети та виконання завдань корекції, навчання та розвитку дитини дошкільного віку, ставлення до роботи педагога (логопеда), впровадження та використання сучасних педагогічних методів, прийомів та форм.

Список літератури:

1. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика: теорія і методика навчання дітей рідної мови : підручник / Богуш А. М., Гавриш Н. В. ; за ред. А. М. Богуш. – К. : Вища школа, 2007.
2. Хрестоматія з логопедії / За ред. М. К. Шеремет– К.: КНТ, 2006.
3. Шеремет М. К. Організація корекційно-розвивальної роботи в групах для дітей із порушеннями мовлення (орієнтовне планування та методичні рекомендації) / М. К. Шеремет, Л. Л. Стахова, І. В. Кравцова, А. І. Кравченко. – Суми : ФОП Цьома С. П., 2016.

Тарасенко М. И.

старший преподаватель кафедры иностранных языков

Одесский национальный экономический университет

г. Одесса, Украина

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ДЕЛОВОМУ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ

Деловая коммуникация весьма важна, поскольку включает: телефонный разговор, презентации, деловые беседы, переговоры, а также деловую корреспонденцию, сообщения, передаваемые по телефаксу, электронной почте, приглашения (официальные, неофициальные), оформление определенной документации, такой как договор, протокол, контракт.

Официально-деловой стиль речи как устного, так и письменного общения характеризуется такими чертами как официальность, стереотипность и точность. В ситуациях делового профессионального общения требуются соответствующие речевые умения. Каждому жанру деловой коммуникации свойственны определенные структуры, стереотипные словосочетания и штампы речевого общения.

«Деловой иностранный язык» включен в программу всех неязыковых ЗВО, в том числе и экономического. Целью является подготовка будущих специалистов в области экономики. С одной стороны, возможности получения информации, приобретения учебных

материалов значительно возросли за последние годы. Актуальность и востребованность расширения данного курса не вызывает сомнения. Однако, в условиях минимального количества часов требуется тщательный отбор содержания курса и методического обеспечения. Широта понятия «деловой иностранный язык», большое разнообразие тематики, связанное со сферой бизнеса и повседневным общением, вызывают затруднения при составлении рабочей программы. Содержание изучаемого материала должно заложить у студентов основу для последующего самообразования.

В наши дни широкое применение нашли коммуникативные и интенсивные методы, когда коммуникативные стратегии усваиваются сознательно. Методическая система основывается на поэтапном изучении от более простых заданий к более сложным, придерживаясь коммуникативной направленности. Основные положения этой системы:

1. На необходимом минимуме лексического материала – максимум речевых умений.
2. Вариативность в организации выполнения заданий с учетом заинтересованности, подготовленности студентов и других факторов.
3. Работа в парах, «малых группах».

Итак, многообразие форм, изучение коммуникативных потребностей студентов, подбор значимых тем и ситуаций профессионального общения должны составлять структуру содержания обучения деловому общению студентов. Учебный курс представляет собой лексико-грамматический материал базисного характера. Отбор лексики и грамматики проводится в зависимости от коммуникативных целей обучения. Важным моментом является создание эффективной системы ситуативных игр, разработка системы контроля и самоконтроля основных видов компетентности. Дифференцированный подход предполагает, что потребности в деловом общении будут различными у студентов будущих экономистов, специализирующихся в области туризма, отельно-ресторанного дела, маркетинге. Для студентов этой группы понятия деловой и профессиональной речи сближаются: первая органически включается во вторую, составляя ее основу, которую дополняют тексты по специальности.

Понятие «деловое общение» полифункционально, оно включает официально-деловой стиль, элементы профессионального языка, разговорной речи и т.д. Из этого следует, что коммуникативное содержание курса должно включать многообразие текстов. «Деловой язык» изучается для решения профессиональных задач, поэтому вызывает такой большой интерес.

Устная речь реально развивается в общении, с учетом ответной реакции собеседника. Высказывание обретает смысл только в контексте

конкретного события. В основе эмоционально-смыслового метода Шехтера лежат «представления о необратимости устной речи, ее непредсказуемости, смысловой обозначенности высказываний, возможности замещения комплексов вербальных значений другими при сохранении смысла». Критерием правильности высказывания является успешность акта коммуникации, то есть достижение целей в решении жизненных задач. Студент рассматривается, как свободная личность, которому и предоставляется право окончательного выбора средств самовыражения.

Речевые навыки приобретаются постепенно, речь становится более осмысленной при использовании жизненных ситуаций, конкретных заданий: защита проекта, интервью, круглый стол, реклама. При этом студенты занимаются такими видами деятельности как реферирование, устный, письменный перевод, подготовка выступления. Последующие задачи усложняются: это участие в дискуссиях, требующих умения высказать свою точку зрения, опровергнуть мнение собеседника, провести анализ, сравнение и т. д.

На старших курсах предлагаются такие задания как составление бизнес-плана, составление тур-пакета, финансового отчета по итогам работы компании, проведение маркетингового исследования, проект создания компании, разработка рекламной компании. Достичь более высоких результатов удастся при использовании таких методов как «ролевая игра», «ситуативная игра», «case-study» в процессе обучения языку делового общения.

Сегодня невозможно представить себе отсутствие культурологической компетенции. Незнание традиций делового общения страны-партнера может привести к разрыву деловых отношений, либо к потере их значимости. Для студентов, специализирующихся в сфере туризма или отельно-ресторанного дела, рабочая программа включает обширный страноведческий материал (обычаи, традиции); диалоги, тексты для делового общения (знакомство, организация встреч, деловые и социальные контакты, культура поведения, одежда, общение по телефону, национальные особенности этикета).

Требования к специалистам возрастает, поэтому целью обучения деловому общению на английском языке является формирование компетентности профессионального общения. Поскольку международные контакты продолжают расширяться, свободное владение иностранным языком стало необходимым.

Преподаватель не только излагает знания, а посредством их учит студента мыслить и находить ответы на поставленные вопросы, опираясь уже на известные знания и добытые новые. Знания, наделенные личностным смыслом, становятся для студента ценностно-

значимым, что определяет их соответствующий образ жизни, стиль поведения в обществе, способствует успешному карьерному росту в будущем.

Для неязыковых ЗВО остро стоит проблема ограниченного времени, которое не позволяет работать над всем многообразием аспектов. Целесообразно конкретизировать сферы коммуникативной деятельности определенного профиля, темы и ситуации, речевые навыки и умения, а также минимум страноведческих и культурологических знаний. Переработка и создание новых учебников, практикумов, методических разработок, предназначенных для комплексной практической языковой подготовки студента деловому и профессиональному общению на иностранном языке является первостепенной задачей.

Список литературы:

1. Актуальные проблемы иностранного языка делового и профессионального общения: Мат. 2 междунар. научно-практ. конф. – М., 2006.

НАПРЯМ 7. ФІЛОСОФІЯ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ. СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА МЕТОДИКИ

Булага К. М.

викладач

Полтавська дитяча музична школа № 1
імені П. І. Майбороди
м. Полтава, Україна

РОЗРОБКА МОДЕЛІ РЕАЛІЗАЦІЇ ДИДАКТИЧНИХ УМОВ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИХОВАНЦІВ ДИТЯЧОГО ХОРЕОГРАФІЧНОГО КОЛЕКТИВУ

Під дидактичними умовами організації навчальної діяльності вихованців дитячого хореографічного колективу розуміємо обставини процесу навчання хореографічному мистецтву, що є результатом цілеспрямованого вибору, конструювання та застосування елементів змісту, методів, форм навчання танцю, та сприяють всебічному гармонійному розвитку дітей. На підставі аналізу наукових праць Г. Березової, О. Мартиненко, П. Фриза, А. Шевчук [1; 2; 3; 4] та інших науковців, педагогів-хореографів, визначено такі дидактичні умови: 1) мета навчально-виховного процесу в дитячому хореографічному колективі повинна мати особистісний смисл і забезпечувати позитивну мотивацію дітей до вивчення танцювального репертуару; 2) удосконалення змісту навчальної діяльності вихованців дитячого хореографічного колективу на засадах компетентнісного підходу; 3) застосування у процесі організації навчальної діяльності вихованців дитячого хореографічного колективу технології ситуації успіху; 4) орієнтація на формування лідерських якостей вихованців дитячого хореографічного колективу за допомогою технології кайдзен.

Модель реалізації дидактичних умов організації навчальної діяльності вихованців дитячого хореографічного колективу розроблялась як сукупність певних блоків, складників, дидактичних умов та відповідного змістового наповнення до них. У структурі вказаної авторської моделі виокремлено *методологічно-цільовий, організаційно-процесуальний та діагностико-результативний* блоки (рис. 1).

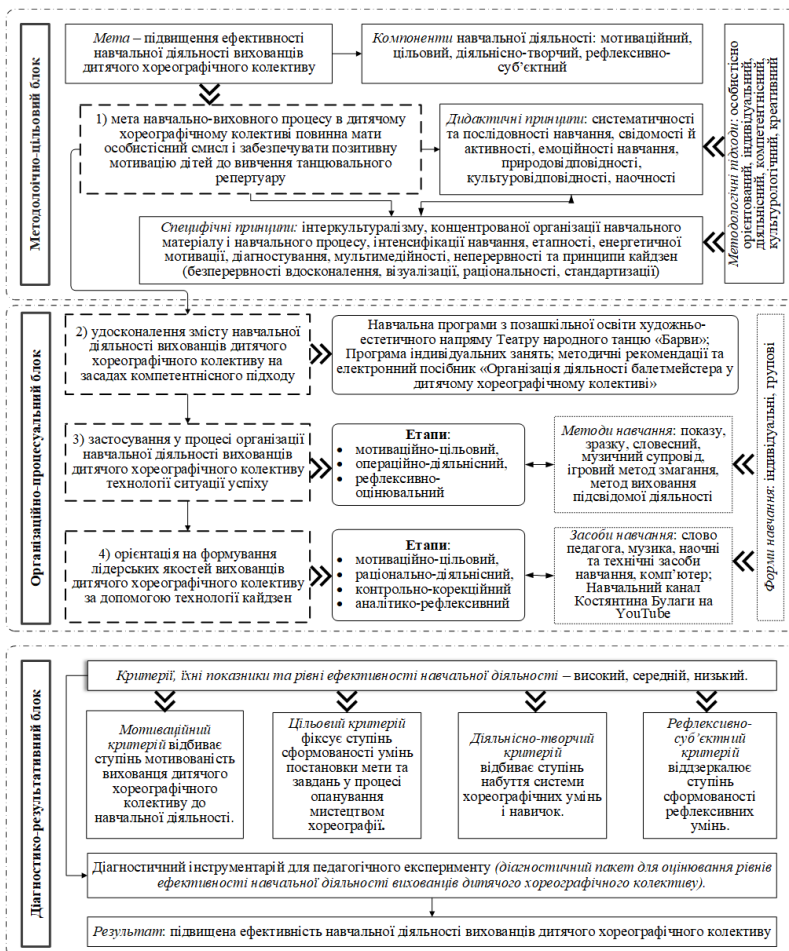


Рис. 1. Модель реалізації дидактичних умов організації навчальної діяльності вихованців дитячого хореографічного колективу

Методологічно-цільовий блок моделі відбиває її мету – підвищення ефективності навчальної діяльності вихованців дитячого хореографічного колективу. Мета реалізується через теоретико-методологічні підходи до організації навчальної діяльності вихованців дитячого хореографічного колективу: *особистісно орієнтований, індивідуальний, діяльнісний, компетентнісний, культурологічний та креативний*. Цей блок моделі детермінується не лише методологічними підходами, але й низкою *дидактичних* (систематичності та

послідовності навчання, свідомості й активності, емоційності навчання, природовідповідності, культуровідповідності та наочності) та *специфічних* (інтеркультуралізму, концентрованої організації навчального матеріалу і навчального процесу, інтенсифікації навчання, етапності, енергетичної мотивації, діагностування, мультимедійності, неперервності та принципи кайдзен – безперервності вдосконалення, візуалізації, раціональності, стандартизації) принципів, відповідно до яких необхідно будувати процес організації навчальної діяльності вихованців дитячого хореографічного колективу, ураховуючи компонентно-структурний склад досліджуваного феномена «навчальна діяльність вихованців дитячого хореографічного колективу» (мотиваційний, цільовий, діяльнісно-творчий та рефлексивно-суб'єктний компоненти). Цей блок моделі включає *реалізацію першої дидактичної умови*, адже ми покладемо, що мета навчально-виховного процесу в дитячому хореографічному колективі повинна мати особистісний смисл і забезпечувати позитивну мотивацію дітей до вивчення танцювального репертуару.

Організаційно-процесуальний блок моделі відбиває процес реалізації інших дидактичних умов, *форми* (індивідуальні, групові), *методи* (показу, зразку, словесний, музичний супровід, ігровий метод змагання, метод виховання підсвідомої діяльності) та *засоби* (слово педагога, музика, наочні та технічні засоби навчання, комп'ютер; Навчальний канал Костянтина Булаги на YouTube) навчання вихованців мистецтву танцю.

Зміст навчальної діяльності вихованців дитячого хореографічного колективу на засадах компетентнісного підходу реалізується через Навчальну програму з позашкільної освіти художньо-естетичного напрямку Театру народного танцю «Барви»; програму індивідуальних занять. Для викладачів (балетмейстерів) для удосконалення навчальної діяльності вихованців дитячого хореографічного колективу розроблено й упроваджено методичні рекомендації «Організація діяльності балетмейстера у дитячому хореографічному колективі» та електронний посібник «Організація діяльності балетмейстера у дитячому хореографічному колективі».

Цей блок ґрунтується технологією ситуації успіху (мотиваційно-цільовий, операційно-діяльнісний, рефлексивно-оцінювальний етапи) та кайдзен технологією (мотиваційно-цільовий, раціонально-діяльнісний, контрольно-корекційний та аналітико-рефлексивний етапи), яка зорієнтована на формування лідерських якостей вихованців дитячого хореографічного колективу.

Діагностико-результативний блок моделі передбачає проведення проміжних і контрольних оцінювально-аналітичних процедур і

досліджень, що визначають ефективність навчальної діяльності вихованців дитячого хореографічного колективу. Даний блок поданий у вигляді критеріїв (мотиваційний, цільовий, діяльнісно-творчий та рефлексивно-суб'єктний), показників і рівнів (високий, середній, низький) ефективності навчальної діяльності вихованців дитячого хореографічного колективу.

Мотиваційний критерій відбиває ступінь мотивованість вихованця дитячого хореографічного колективу до навчальної діяльності.

Цільовий критерій фіксує ступінь сформованості у вихованців умінь постановки мети та завдань у процесі опанування мистецтвом хореографії.

Діяльнісно-творчий критерій відбиває ступінь набуття вихованцями системи хореографічних умінь і навичок.

Рефлексивно-суб'єктний критерій віддзеркалює ступінь сформованості у вихованців рефлексивних умінь.

Цей блок містить діагностичний інструментарій для педагогічного експерименту – діагностичний пакет для оцінювання рівнів ефективності навчальної діяльності вихованців дитячого хореографічного колективу.

Результативний складник блоку – це очікуваний результат від реалізації дидактичних умов: підвищена ефективність навчальної діяльності вихованців дитячого хореографічного колективу. В ідеалі – як високий рівень ефективності навчальної діяльності вихованців дитячого хореографічного колективу.

Модель досліджуваного процесу реалізації дидактичних умов подано у вигляді цілісної системи, яка відкрита для постійного оновлення і є підвалиною для організації та проведення дослідно-експериментальної роботи.

Список літератури:

1. Березова Г. Хореографічна робота з дошкільнятами. К. : «Музична Україна», 1989. 202 с.
2. Мартиненко О. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя хореографії до роботи в дитячому танцювальному колективі. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2013. № 10 (269), ч. II. С. 105–111.
3. Фриз П. І. Теорія і методика хореографічної роботи з дітьми: навч.-метод. посіб. для студентів спеціальності «Хореографія». Дрогобич : ДДПУ, 2006. 190 с.
4. Шевчук А. С. Дитяча хореографія : навч.-метод. посібник. 3-тє вид., зі змін. та доповн. Тернопіль : Мандрівець, 2016. 288 с.

Вановська І. М.
кандидат історичних наук, доцент,
провідний науковий співробітник лінгвістичного
науково-дослідного управління
Київський національний університет
імені Тараса Шевченка
м. Київ, Україна

НАЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНСЬКОЇ ДЕРЖАВИ

Вища освіта існує та розвивається в умовах постійних перетворень світового суспільства. Головними чинниками, що зумовлюють зміни й трансформації в суспільстві, є потужні процеси глобалізації світової економіки; глибинні зміни в міграційних процесах; демографічні чинники; експоненціальне зростання наукових і технічних знань; широке впровадження новітніх технологій; процеси розвитку культури світу. До цього можна додати ще й інтеграційні процеси на європейському континенті, що відбуваються внаслідок глобалізації світової економіки, жорсткі міжнаціональні та етнічні конфлікти, які є наслідком перерозподілу світових ринків і сфер впливу, виникнення економічних і військових наддержав, перерозподіл сил у протистоянні політичних й економічних систем, глобальні фінансово-економічні кризи, природні катастрофи та стихійні лиха.

В сучасних умовах вища освіта є головним чинником, що визначає рівень економічного і соціального розвитку суспільства. Неможливо переоцінити роль вищої школи як для економічно розвинутих країн, так і для слаборозвинутих або тих, що розвиваються. Від політичної волі і мудрості державних діячів залежить, чи буде вища освіта займати домінуюче місце в суспільстві, а відтак, сприяти його економічному розвитку і гуманізації, чи ні. Глобалізація світової економіки, модернізація й технізація виробництва, широке застосування засобів телекомунікації та інформаційних мереж вимагають відповідного рівня освіти від працівників. Ця вимога може бути задоволена шляхом безперервного навчання робітників і службовців, якщо вища освіта буде йти назустріч ринку праці [3].

Лише через освіту ми зможемо виховати людину, здатну творити, сприймати нововведення та зміни. Для цього необхідно реформувати освіту, зробити її інноваційною за характером. Вища освіта покликана своїм фаховим призначенням ініціювати новаторські, інноваційні, евристичні підходи, які відповідали б на виклики сьогодення й узгоджувалися б з перспективами майбуття. Досвід модернізації

системи освіти України показав, що якість вищої освіти визначається передусім якістю стандартів освіти та професійної підготовки, інфраструктурами внутрішнього й зовнішнього середовища, рівнем управління навчальним закладом.

Реформування й розвиток вищої освіти можливі за умов розробки та використання інновацій в навчальному процесі під час оволодіння суб'єктами процесу системою сучасних наукових знань, наповнення навчальних програм результатами вітчизняних та зарубіжних наукових і дидактичних досягнень, а також широкого впровадження науково-пошукових та дослідних розробок у навчальний процес. Розвиток вищої освіти ґрунтується на використанні досвіду світової і національної освітніх систем, на послідовності розвитку науки і новітніх технологій. Засвоєння зарубіжного досвіду збагачує національну модель розвитку вищої освіти української держави [1].

Система освіти суспільства має відповідати його стратегічним завданням. У Національній доктрині розвитку освіти в Україні підкреслено те, що освіта має стати стратегічним ресурсом поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення авторитету і конкурентоспроможності держави на міжнародній арені. Проте стан справ у галузі освіти, темпи та глибина перетворень не повною мірою задовольняють потреби особистості, суспільства й держави. Глобалізація, зміна технологій, перехід до інформаційно-технологічного суспільства, утвердження пріоритетів сталого розвитку, інші властиві сучасній цивілізації риси зумовлюють розвиток людини як головну мету, ключовий показник – основний важіль сучасного прогресу, потребу в радикальній модернізації галузі; ставлять перед державою, суспільством завдання забезпечити пріоритетність розвитку освіти і науки, першочерговість розв'язання їх нагальних проблем [4, с. 14].

Динамічний розвиток сучасної педагогічної науки характеризується пошуком фундаментальних підходів до побудови навчально-виховного процесу, що знаходить відображення в освітніх документах України, в яких зазначено, що метою освіти і виховання має бути професійно компетентний, ініціативний, творчий громадянин, наділений почуттям обов'язку і відповідальності перед суспільством, здатний швидко адаптуватися до сучасного світу, характерними рисами якого є підвищення ролі особистості, інтелектуалізація її діяльності у контексті швидких змін техніки і технологій, неперервного експонентного зростання обсягів інформації і поновлення знань, постійного розширення та поглиблення сфер наукового дослідження [5].

Сучасні процеси стимулюють до інтенсивнішого розвитку вищої освіти, яка виступає одним із визначальних чинників відтворення інтелектуальних і продуктивних сил суспільства, розвитку духовної

культури українського народу, запорукою майбутніх успіхів у зміцненні й утвердженні авторитету України як суверенної, незалежної, демократичної, соціальної та правової держави [7, с. 23–29]. Державна та освітня політика мають бути спрямованими не лише на розв'язання актуальних проблем і першочергових та невідкладних завдань, які б не лише сприяли успішній інтеграції в європейський простір вищої освіти, але й нівелювали потенційні негативні наслідки для нашого суспільства в результаті Болонського процесу [6].

Доцільність відкриття нових спеціальностей та нових напрямів діяльності вищого навчального закладу освіти повинна бути обґрунтованою й базуватись на методиках моніторингу попиту на певні види освітанських послуг в конкретному регіоні. Проблеми зовнішнього характеру зумовлені станом ринку праці, позицією працедавців тощо.

Головною та важливою концепцією надання вищої освіти сьогодні вважається безперервна освіта людини впродовж усього свідомого життя. Для її реалізації необхідним є удосконалення навчальних програм з метою врахування багатодисциплінарних напрямів і міждисциплінарних зв'язків для забезпечення споживачеві можливості широкого вибору. Крім того, навчальні програми мають стимулювати студентів до самостійного навчання та заняття підприємництвом [8, с. 76].

Вища освіта має приділити особливу увагу міждисциплінарним і багатодисциплінарним проектам, що дозволить зберегти час і скоротити шлях до нових дисциплін найближчого майбутнього, якнайшвидше задовольнити потреби промисловості, економіки та соціального розвитку.

Нині у багатьох вищих навчальних закладах ще існують суворі межі між різними предметами в галузях точних і природничих, соціальних і гуманітарних наук. Ці межі стають на заваді усвідомлення фундаментальних процесів, що відбуваються в природі й суспільстві. Тому створення і реалізація міждисциплінарних і багатодисциплінарних програм дозволять розв'язати цю проблему, зроблять вищу освіту більш універсальною і наближеною до конкретних вимог сучасності [2, с. 26].

Те, наскільки вища освіта відповідає вимогам часу, залежить значною мірою від професорсько-викладацького складу навчальних закладів, від того, на якому рівні вони реалізовуватимуть три основні місії вищої освіти: навчання; наукові дослідження; надання культурно-освітніх, науково-виробничих, духовних та інших послуг.

Список літератури:

1. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

2. Овсянкіна Л. А. Перспективи розвитку сучасної освіти у контексті євроінтеграції / Л. А. Овсянкіна // Вища освіта України – Додаток 2 до № 3, том I (26). – 2011. – Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. – 700 с. – С. 382.
3. Орлова І. Реформа освіти в Україні. – 16 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.eba.com.ua/static/members_reviews/Case_Study_17_02_2013_UKR.pdf
4. Присвітла О. В. Домінанти розвитку вищої освіти в умовах глобального ринку освітніх послуг: дис. канд. екон. наук / О. В. Присвітла. – Дніпропетровськ, 2016. – 276 с.
5. Рибчанська Х. В. Вплив макро – і мікроекономічних факторів на розвиток вищої освіти // Трансформація соціально-трудової сфери: сучасні виклики, тенденції, домінанти інноваційного розвитку : матер. Інтернетконф. (м. Київ, 2–6 жовтня 2015 р.). К. : КНЕУ, 2015. URL : <http://ir.kneu.edu.ua:8080/handle/2010/11811>
6. Сидорчук Н. Г. Університетська педагогічна освіта в контексті євроінтеграційних процесів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://studentam.net.ua/content/view/7539/97/>
7. Чвирова О. Є. Специфіка інноваційного розвитку вищої освіти у філософському аспекті / О. Є. Чвирова // Гуманітарний часопис. – 2011. – № 3. – С. 23-29.
8. Урядовий портал. Єдиний веб-портал органів виконавчої влади України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.kmu.gov.ua/control/uk/publ_ish/article?art_id=246658630&cat_id=244274160

Zhumbei M. M.
*Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department
of Foreign Languages and Country Studies*

Kopchak L. V.
*Senior Instructor at the Department
of Foreign Languages and Country Studies*
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
Ivano-Frankivsk, Ukraine

THE IMPORTANCE OF TRAINING PROFESSIONALS IN THE PROCESS OF UKRAINIAN TOURISM DEVELOPMENT

The recent analysis of tourism shows that in the last decades the industry has started to develop dynamically. After several years of recession, due to the world terrorist attacks, epidemics, military conflicts and floods, international tourism has resumed its increasing.

According to the World Tourism Organization's (UNWTO) statistics, 67 million of international tourist arrivals were recorded in 2000; 798 million – in 2005; 940 million – in 2010 and 1,5 billion of international tourist arrivals – in 2019, globally. The year 2019 represents the tenth consecutive year of growth. However, as the UNWTO states, uncertainty surrounding Brexit, the collapse of Thomas Cook, geopolitical and social tensions and the global economic slowdown much contributed to a slower growth in 2019, when compared to the exceptional rates of 2017 and 2018. On March 26, 2020 The World Tourism Organization has released its updated assessment of the likely impact of the COVID-19 on the international tourism. Taking into account the unparalleled introduction of travel restrictions across the world, the United Nations specialized agency for tourism expects that international tourist arrivals will be down by 20% to 30% in 2020 when compared with 2019 figures [4].

Nevertheless, the world tourism has become the reason for the development of transport communications network, connection, increasing mobility, reduced working hours and growth of public wealth. In these conditions the socio-economic positions of tourism are rapidly strengthened. The research confirms the undeniable fact that, despite the numerous challenges, the industry of tourism remains to be highly profitable, the investment in which will pay off quickly.

The tourism industry offers more jobs each year (approximately 137 million people were employed in tourism industry in 2001). The World Tourism Organisation's new secretary-general, Zurab Pololikashvili, stated that «One in ten people in the world are directly or indirectly employed by

tourism. Ours is the responsibility to ensure that tourism benefits each and every community, leaving no one behind.» The figure claimed by the secretary in 2018 was equal to approximately 760 million people [4].

Tourism employment can be categorized at two separate levels depending on their involvement in/or contribution to tourism supply-side. Front offices in hotels, restaurants, travel agencies, tourism information offices, aircrafts, cruise lines, resorts or shopping outlets provide direct employment because their employees are in contact with tourists and cater for tourist demand. Tourism also supports indirect employment in activities like restaurant suppliers, construction companies that build and maintain tourist facilities, as well as necessary infrastructure, aircraft manufacturers, various handicrafts producers, marketing agencies, accounting services, which are more or less dependent on the companies providing direct employment for their revenues [1]. Thus, a great number of tourism workers are involved directly and indirectly all over the world.

When it comes to the analysis of the Ukrainian tourism, we should state the fact that over the last two years Ukraine has taken 78th place in the world according to the Travel and Tourism Competitiveness Index. As a young and developing country, Ukraine attracts a growing number of tourists worldwide [2].

According to the Border Guard Service of Ukraine, in 2019 foreigners crossed the Ukrainian border 14.2 million times. This figure can be compared with Poland – 19.6 million times; for the Czech Republic the record was 13.7 million crossings. In the first six months of 2019, Kyiv has already been visited by almost 900,000 foreigners. Almost 60,000 tourists from Great Britain visited Ukraine in the first half of the year. The most active appeared to be the tourists from Germany (116,000) and Turkey (126,000). Kyiv, Odessa, Lviv, Bukovel and Chornobyl turned out to be the most frequently visited locations and acquired the highest attention from the foreign tourists [3].

Consequently, we emphasize the significance of Ukrainian inbound tourism. Presently, Ukraine is making the steps towards the development and international categorization of hotels. It is necessary to build good roads, to improve the infrastructure, to teach service workers foreign language proficiency. Finally, the level of service must be increased, though, unfortunately, it remains to be low.

All the above mentioned processes in the development of tourism in Ukraine are highly dependent on the role of the employees of the industry.

Tourism and hospitality workers in Ukraine are required to possess good knowledge of tourism product, interpersonal skills, English proficiency and the ability to offer quality services. High professionalism, mastering

foreign languages and offering the quality standards are dependent on training.

In our report we broadly use the term «professionalism», which we define as the acquired in the process of training and practical activity ability to competent performance of working functions; skill level in certain activity, which corresponds to the level of complexity of the tasks performed.

The Faculty of Tourism, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University provides new approaches and effective training of the future tourism managers and hospitality professionals. The objective of the training is to equip students with the ability to perform their professional activity with the foreign language proficiency; to develop interpersonal relationships in professional sphere; to master the technology of constructive dialogue; to form the ability to speak and to listen; to establish feedback in the communication process; to develop skills to keep in mind several things at a time; to act while conversation with a quick reaction; to adapt easily to the interlocutors. Besides, much attention is devoted to the development of future tourism and hospitality experts' leadership skills. In addition, to achieve high level of professionalism the future tourism and hospitality workers should: acquire growth of motivation; be always ready to develop themselves as professionals; stimulate for the society interest in their activity in order to increase the prestige of their professions.

The foreign visitors of Ukraine, as a developing tourist destination, tend to view the tourism and hospitality workers (e.g. travel agents, hotel receptionists and managers, tour guides, airport staff etc.) as the representatives of the country. The tourism workers are responsible for accommodation, catering, arranging transportation, interpreting, handling various problems, insulating travellers from difficulties and making the environment safe for tourists because they act as 'intermediaries' between tourists and destinations.

We have come to the **conclusion** that the professions in tourism and hospitality industry are of high demand today. Furthermore, they are rich in job responsibilities on which service quality and customer satisfaction depend.

References:

1. Measuring Employment in Tourism Industries. [Electronic Source]. URL: <https://www.e-unwto.org/doi/pdf/10.18111/9789284416158>. (last access 04.05.2020).
2. Travel and Tourism Competitiveness Report 2019. [Electronic Source]. URL: <https://www.weforum.org/reports/the-travel-tourism-competitiveness-report-2019>. (last access 01.05.2020).

3. Ukrainian Tourism Attractiveness. [Electronic Source]. URL: <https://www.epravda.com.ua/news/2019/09/4/651265/>. (last access 08.05.2020).
4. World Tourism Organisation : Global number of travel industry employees. [Electronic Source]. URL: <https://www.traveldailymedia.com/436871/>. (last access 01.05.2020).

Закусилова Т. О.
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри охорони здоров'я,
соціальної медицини та медичної експертизи
Запорізький державний медичний університет
м. Запоріжжя, Україна

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ГРОМАДСЬКОГО ЗДОРОВ'Я В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ ЯК СУЧАСНА ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Здоров'я людей – інтегральний індикатор розвиненості суспільства та майбутнього нації, рівень здоров'я якої визначає структуру та обсяги медичної та медико-соціальної допомоги.

Громадське здоров'я та охорону здоров'я як самостійна медична наука вивчає вплив соціальних умов і внутрішніх чинників довкілля для здоров'я населення з метою розробки профілактичних заходів для його оздоровлення та удосконалення медичного обслуговування [1, с. 11].

З урахуванням антропогенних чинників впливу на здоров'я населення та рівень захворюваності актуалізується потреба в підготовці майбутніх фахівців із громадського здоров'я у закладах вищої медичної освіти України, що відповідає міжнародним стандартам у контексті реформування медичної галузі.

Як зазначено в статті 3 Конституції України задекларовано, що людина, її життя та здоров'я визнаються в Україні найвищою соціальною цінністю [3].

Відповідно до вимог рекомендацій Всесвітньої організації охорони здоров'я [4], система охорони здоров'я повинна бути максимально наближена до людини, до місця її проживання, праці, навчання і відпочинку; основою будь-якої національної системи охорони здоров'я має бути первинна медико-санітарна допомога населенню.

Це потребує розробки програм та професійної підготовки майбутніх фахівців зі спеціальності «Громадське здоров'я», що може

стати запорукою забезпечення ефективності виконання ними своїх професійних функцій та завдань, спрямованих на збереження здорового генофонду нації.

Головною метою освіти України визнано створення умов для особистісного розвитку молодого покоління, здатного навчатися впродовж життя, створювати й розвивати цінності громадянського суспільства.

У «Концепції розвитку системи громадського здоров'я» [5] зазначено, що збереження здоров'я та забезпечення повноцінного життя людей є одними з найважливіших цілей світової спільноти, відображених у засадах європейської політики «Здоров'я-2020: основи Європейської політики в підтримку дій держави та суспільства в інтересах здоров'я і благополуччя».

Концепція визначає систему громадського здоров'я як комплекс інструментів, процедур та заходів, що реалізуються державними та недержавними інституціями для зміцнення здоров'я населення, попередження захворювань, збільшення тривалості активного та працездатного віку і заохочення до здорового способу життя шляхом об'єднання зусиль усього суспільства. Система громадського здоров'я як основа профілактичної медицини повинна передбачати основні заходи у сфері охорони здоров'я та бути спрямованою на збереження здоров'я населення і зменшення обсягу витрат на медичне обслуговування [там само].

Майбутнім фахівцям із громадського здоров'я необхідно сформувати навички загальної медичної практики, що включають, перш за все, проведення ефективного медичного обстеження, застосування здоров'язбережувальної моделі практичної медицини, тобто врахування соціальних, культурних, екзистенційних, психологічних чинників патологічних станів людини, аналіз та інтерпретацію даних медичного обстеження задля встановлення діагнозу, визначення і проведення (під наглядом фахівця) терапевтичних заходів згідно зі стандартами надання медичної допомоги тощо; вміння і навички управлінської діяльності, що стосуються передусім ефективного планування своєї професійної діяльності, організації командної діяльності медичного персоналу, належного використання ресурсів системи охорони здоров'я, ведення медичної обліково-звітної документації, проведення моніторингу результативності й ефективності професійної діяльності тощо; наявність соціально-комунікативних якостей, до яких належать комунікативні здібності та досвід міжособистісної взаємодії на засадах партнерства, загальнолюдських соціально-моральних цінностей і етичних норм, повага до особистості пацієнта, його прав, зокрема на конфіденційність, самовизначення, особистісну свободу, врахування його потреб і

побажань, спілкування з соціальним оточенням пацієнта, здатність до співпраці з іншими фахівцями та кооперації зусиль задля забезпечення якісного медичного обслуговування пацієнта, почуття відповідальності за результати своєї діяльності перед окремим індивідом та суспільством тощо [2, с. 177].

Під час професійної підготовки майбутніх фахівців із громадського здоров'я особливу увагу необхідно приділяти:

- медичній екології людини, що сприяє створенню безпечних умов праці та побуту;
- пошуку шляхів екологічної реабілітації;
- розробці засобів оздоровлення населення;
- детоксикації організму шляхом вживання природних ентеросорбентів;
- теоретичним та практичним засадам дієтології;
- профілактиці захворювань; пропаганді здорового способу життя тощо.

Також важливим моментом у контексті професійної підготовки майбутніх фахівців із громадського здоров'я є також і формування у них компетентності щодо попередження такого негативного прояву, як нейротизм, що згубно впливає на здоров'я населення, забезпечуючи вразливість для широкого спектра різних форм психопатології, включаючи тривожні розлади, порушення настрою, хімічні залежності, соматичні симптоми і розлади прийому їжі [6].

Тому основними завданнями навчальної дисципліни «Соціальна медицина, громадське здоров'я» є: засвоєння студентами теоретичних основ біостатистики; опанування сучасних принципів доказової медицини; ознайомлення з методиками визначення та аналізу основних біостатистичних показників та критеріїв; засвоєння методичних та теоретичних основ формування статистичних сукупностей для їх подальшого адекватного аналізу; засвоєння методів визначення, аналізу та оцінки основних показників популяційного здоров'я за окремими критеріями та у взаємозв'язку з чинниками, що на нього впливають; засвоєння закономірностей і особливостей формування популяційного здоров'я; засвоєння принципів розробки заходів задля збереження і зміцнення здоров'я населення та окремих його контингентів; засвоєння теоретичних основ та правових засад системи охорони здоров'я, її функцій та стратегічних напрямів розвитку; засвоєння засад, напрямів, завдань системи громадського здоров'я; засвоєння основ організації медичної допомоги, принципів оцінки організації та якості надання різних видів медичної допомоги населенню в умовах реформування галузі охорони здоров'я; формування знань з питання експертизи втрати працездатності, її видів, порядку організації та дій медичних

працівників щодо конкретних ситуацій експертизи втрати працездатності; засвоєння принципів розробки управлінських рішень, спрямованих на вдосконалення діяльності закладів охорони здоров'я; опанування основ економічного аналізу діяльності медичного закладу; засвоєння принципів аналізу та оцінки фінансово-економічних показників господарської діяльності медичних закладів з метою раціонального використання наявних ресурсів; формування знань з питань цінової політики, стратегічного та тактичного планування економічного розвитку медичного закладу; ознайомлення з розробкою бізнес-плану підприємницької діяльності в системі охорони здоров'я. Суттєву роль у професійній підготовці майбутніх фахівців із громадського здоров'я має відігравати виробнича практика.

Таким чином, у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців із громадського здоров'я необхідно спиратися на основні положення Європейського плану дій зі зміцнення потенціалу служб громадського здоров'я; навчати лікарів різних спеціальностей, для яких знання з галузі громадського здоров'я потрібні в щоденній фаховій діяльності. необхідно повністю переорієнтувати медико-профілактичні факультети у факультети громадського здоров'я, створити вузькопрофільні випускні кафедри: політики охорони здоров'я; біоетики; громадського здоров'я; медицини праці та професійного здоров'я.

Необхідно розробити і впровадити науково-методичне забезпечення ефективної, якісної професійної підготовки медичних та управлінських кадрів для сфери громадського здоров'я, що ґрунтується позитивних і прийнятних для України прикладах із зарубіжного досвіду; вдосконалити чинні університетські програми медико-профілактичних факультетів.

Список літератури:

1. Европейский план действий по укреплению потенциала и услуг общественного здравоохранения. Копенгаген : Европейское региональное бюро ВОЗ, 2012 (документ EUR/RC62/12). 52 с.
2. Здоров'язбережувальні технології в освітньому середовищі: колективна монографія / за заг. ред. Л. М. Рибалко. Тернопіль : Осадця В. М., 2019. 400 с.
3. Конституція України (із змінами і доп.). Київ : Атіка, 2006. 64 с.
4. Права пацієнта – права людини в системі охорони здоров'я та медицині : збірка міжнародних документів / упор. В. В. Глуховський. Київ : Сфера, 2004. С. 117–118.
5. Про схвалення Концепції розвитку системи громадського здоров'я : Розпорядження Кабінету міністрів України від 30 листопада 2016 р. № 1002-р. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/249618799>.

6. Widiger TA. In: Leary MR, Hoyle RH (eds). Handbook of individual differences in social behavior. New York: Guilford, 2009:129–146.

Кононец Н. В.

*доктор педагогічних наук,
доцент кафедри економічної кібернетики,
бізнес-економіки та інформаційних систем*

ВНЗ Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі»
м. Полтава, Україна

ОРГАНІЗАЦІЯ ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЮ ЗНАНЬ У СЕРЕДОВИЩІ ДИСТАНЦІЙНИХ КУРСІВ НА ПЛАТФОРМІ MOODLE

На сучасному етапі упровадження дистанційного навчання при оцінюванні знань студентів надається перевага тестовому контролю знань.

Проблемою тестового контролю знань займалися Г. Алберс, О. Гагарін, Н. Гронлунд, В. Куриш, Г. Матушанський, С. Марценюк, Л. Рабійчук, С. Титенко, О. Швидкий та інші науковці, які ґрунтовно досліджували проблематику складання тестових завдань, комп'ютерних програм, які уможливають автоматизувати процес тестового контролю, об'єктивність оцінки набутих знань, умінь, навичок, ефективність контрольної-оцінювальної систем, кваліметричний підхід та таксономію освітніх цілей, проблеми надійності та валідності тестового контролю тощо. Дослідники Д. Бодненко, Л. Варченко, О. Жильцов, О. Муковіз та інші вивчали функціонал тестового контролю знань студентів у системі Moodle, з якими не можна не погодитися, адже модуль тестування навчальної платформи розкриває широкі можливості для розробки й упровадження методики проходження тестових випробувань (можна створити різнотипні тестові завдання, отримати результат, переглянути і проаналізувати допущенні помилки, повторити тестування необмежену кількість разів та ін.) [1].

Відтак, можна констатувати, що система управління навчанням Moodle є зручним середовищем для організації тестового контролю та оцінювання знань студентів під час дистанційного навчання. Наприклад, до дистанційного курсу «Інформаційні системи і технології в галузях економіки» включено цілий блок «Тестування», який містить тестові завдання різного типу (рис. 1). Для ефективного оцінювання викладачеві необхідно уміти правильно складати тестові завдання та

працювати з функціоналом середовища розробки дистанційних курсів у Moodle.

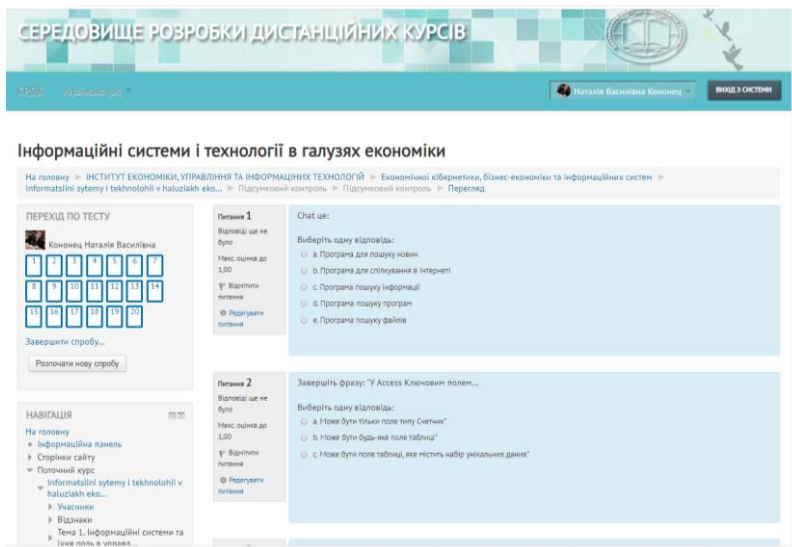


Рис. 1. Сторінка для створення тесту у середовищі розробки дистанційного курсу «Інформаційні системи і технології в галузях економіки»

Норман Гронлунд виділяє наступні типи тестових завдань [2]:

- запитання вибіркового типу, до якого відносяться завдання множинного вибору, запитання «правильно-неправильно», допасування елементів, вправи на інтерпретацію,
- завдання на надання відповідей: дати стислу відповідь, завдання написати есе (дати обмежену та розширену відповідь).

До кожного з типів є певні правила складання таких завдань, які дозволяють досягти не лише здійснення контролю знань, але й дидактичних цілей навчання засобом дистанційного курсу.

Продемонструємо засіб тестового завдання «допасування елементів». Допасування елементів – це різновид множинного вибору, який використовується тоді, коли альтернативи повторюються у декількох запитаннях множинного вибору.

Наприклад, питання 1 у такому формулюванні «У Excel для того, щоб знайти транспоновану матрицю, необхідно використати функцію:» містить 5 елементів, з яких студент має вибрати правильну відповідь (рис. 2). Дистрактором є варіант відповіді під номером 3.

<p>Питання 1</p> <p>Відповіді ще не було</p> <p>Макс. оцінка до 1,00</p> <p>Відмітити питання</p> <p>Редагувати питання</p>	<p>У Excel для того, щоб знайти транспоновану матрицю, необхідно використати функцію:</p> <p>Виберіть одну відповідь:</p> <p><input type="radio"/> МУМНОЖ();</p> <p><input type="radio"/> ЕСЛИ();</p> <p><input type="radio"/> ТРАНСП();</p> <p><input type="radio"/> МОПРЕД();</p> <p><input type="radio"/> МОБР();</p>
--	--

Рис. 2. Зразок тестового завдання

Викладач-розробник, використовуючи ті ж самі 5 елементів варіантів відповідей, може сформулювати ще 4 питання, відповіді до яких будуть серед дисктракторів 1, 2, 4, 5.

Перевагою цього засобу є:

- надання запитанням компактної та дієвої форми, коли той самий набір відповідей пасує низці основ запитання, тобто базових елементів;
- читання та вибір варіантів відповідей потребує мало часу;
- для викладача при створенні тестів цінним є те, що цей вид тестових завдань легко складати, якщо конвертувати запитання множинного вибору, які мають однаковий набір альтернатив;
- оцінювання результатів легке, об'єктивне та надійне.

Звичайно, варто не залишати поза увагою і певні недоліки цього засобу, який обмежується вимірюванням простих результатів навчання на рівні знань, що базуються на асоціаціях. Ще одним недоліком є те, що чутливість до невідповідних ключів вища, ніж у інших видів тестових завдань.

Узагалі, правильно складене тестове завдання на допасування елементів виконуватиме ту ж функцію, що і завдання множинного вибору. Як тільки буде визначено кожен базовий елемент, усі варіанти відповідей мають бути правдоподібними альтернативами. Тому викладачу при розробці таких тестів слід дотримуватися наступних правил:

1. У кожне завдання на допасування елементів доцільно включати тільки однорідний матеріал.
2. Варто робити перелік базових запитань якомога коротким, а стислі варіанти відповідей доцільно розміщувати справа (хоча, програмні оболонки для створення автоматизованого тестового контролю зазвичай розміщують їх знизу);
3. Доцільно використовувати неоднакову (більшу чи меншу) кількість варіантів відповідей та базових елементів, також можна використати кожную відповідь більше одного разу;

4. Розташовувати відповіді у алфавітному або числовому порядку;
5. Можна конкретизувати в інструкціях підстави допасування та зазначити, що кожную відповідь можна використати один раз, або більше, або взагалі не використовувати.

Список літератури:

1. Бодненко Д.М., Варченко Л.О., Жильцов О.Б. Тестовий контроль знань студентів у системі Moodle: навчально-методичний посібник. К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. 2012. 112 с.
2. Гронлунд Н. Е. Оцінювання студентської успішності : практ. посіб. К. : Навч.-метод. центр «Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2005. 312 с.

Котяш І. С.

аспірантка

Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини
м. Умань, Черкаська область, Україна

ЕКОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

В умовах сьогодення виникла велика кількість питань з екологічних проблем, такі як забруднення атмосфери, землі, повітря, зникнення великої кількості рослин та тварин та ін. А причина тому є діяльність людини. І не розуміючи свого призначення в цьому світі, вона школить собі та майбутнім поколінням.

Тому на сьогодні актуальною є ідея розвитку та передачі знань екологічної компетентності та стоїть у першочерговому завданні серед майбутніх вчителів. Тому що провідна роль у формування екологічної компетентності належить саме вчителю початкових класів, а початкова ланка в освіті є самою першою ланкою становлення людини як громадянина.

Проблеми екологічної компетентності зазначено у працях таких дослідників, як В. Вернадський, А. Зверева, Н. Пустовіт, О. Пометун, О. Савченко та ін.

Після прийняття нового Закону України «Про освіту» в 2017 р, який відрізняється від застарілого рядом нововведень зазначається, що «метою повної загальної середньої освіти є всебічний розвиток,

виховання і соціалізація особистості, яка здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, відповідальності, трудової діяльності та громадянської активності. Досягнення цієї мети забезпечується шляхом формування ключових компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності» [1].

У зв'язку з цим було затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87 новий Державний стандарт початкової освіти, де зазначенні основні засади та нові підходи до навчання у початковій школі, а також вимоги до обов'язкових компетентностей та результатів навчання. Метою природничої освітньої галузі є формування компетентностей в галузі природничих наук, техніки і технологій, екологічної та інших ключових компетентностей шляхом опанування знань, умінь і способів діяльності, розвитку здібностей, які забезпечують успішну взаємодію з природою, формування основи наукового світогляду і критичного мислення, становлення відповідальної, безпечної і природоохоронної поведінки здобувачів освіти у навколишньому світі на основі усвідомлення принципів сталого розвитку [2].

На основі цього починається впровадження Нової української школи в навчальний процес. Одним з головних завдань Нової української школи є становлення в учнів цілісного наукового світогляду, загальнонаукової, загальнокультурної, технологічної, комунікативної і соціальної компетентностей на основі засвоєння системи знань про природу, людину, суспільство, культуру, виробництво, оволодіння засобами пізнавальної і практичної діяльності [2].

В сучасній освіті передбачене формування у майбутніх вчителів початкової освіти Нової української школи ряду ключових компетентностей в які входить і екологічна компетентність.

Екологічна компетентність є важливим складовим в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя для Нової української школи. Компетентнісний підхід у змісті екологічної освіти реалізується через новий інтегрований курс «Я досліджую світ», під час викладання яких майбутньому вчителю початкових класів потрібно буде працювати творчо, креативно, застосовувати в навчальний процес різні види діяльності. Головне під час формування екологічної компетентності учня є високій рівень володіння екологічною свідомістю самого вчителя. В процесі фахової підготовки здобувачів освіти знайомляться з різними методами та завданнями, які містять пізнавальний характер. Це застосування кросвордів, ребусів, екологічних загадок, спостережень, екскурсій, створення екологічних гуртків в процесі яких засвоюють

навчальний матеріал ближче до природного середовища. Також на при викладанні інтегрованого курсу «Я досліджую світ» використовується дуже широко метод проєктів, який викликає інтерес у здобувачів освіти та підвищує збагачення новими знаннями, вміннями та навичками здобувачів освіти.

Отже, екологічна компетентність передбачає усвідомлення основи екологічного природокористування, дотримання правил природоохоронної поведінки, ощадного використання природних ресурсів, розуміння важливості збереження природи для сталого розвитку суспільства [3].

Список літератури:

1. Про освіту: закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. [Електронний ресурс] URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
2. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. Нова українська школа: посібник для вчителя / Під заг. ред. Бібік Н. М. К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
3. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року : Розпорядження КМУ від 14 грудня 2016 р. № 988-р.
4. Грошовенко О. П. Формування екологічного світогляду майбутнього вчителя початкової школи в системі професійної підготовки / О.П.Грошовенко // Научные ответы на вызовы современности: образование и воспитание, спорт. В 2 книгах. К 1.: монографія / [авт.кол. : Антонов В.Н., Косолапов А.А., Мищенко Л.В. и др.]. Одесса: Купrienko С.В., 2016. С. 133-152.
5. Грошовенко О. П. Екологічна освіта і виховання молодших школярів: навчально-методичний посібник для студентів денної та заочної форми навчання за напрямом підготовки «Початкова освіта» / О.П.Грошовенко. Вінниця: Нілан ЛТД, 2017. 270 с.
6. Войтович А. Ю. Екологічне виховання учнів початкових класів загальноосвітньої школи (друга половина ХХ століття) : автореф. дис. . канд. пед. наук : 13.00.01 / А.Ю.Войтович; Дрогоб. держ. пед. ун-т ім. Івана Франка. Дрогобич, 2016. 20 с.
7. Малицька О.В. Формування культури професійної діяльності майбутніх учителів початкової школи на основі компетентного підходу / О.В. Малицька // Збірник наукових праць БДПУ. № 2. Бердянськ:, 2009. 272 с.

8. Пруцакова О.Л. Сутність та види екологічної компетентності особистості / О.Л. Пруцакова // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб.наук.праць – Вип.8: Кн.2. К., 2005. 392 с.
9. Пустовіт Н.А. Сутнісні характеристики екологічної компетентності школярів / Н.А. Пустовіт // Зб. наук. праць. Педагогічні науки. Херсон, 2005. 186 с.
10. Коробчук Л. Формування екологічного світогляду як складова підготовки майбутніх фахівців – екологів, Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: педагогіка, 2009. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formuvannya-ekologichnogo-svitoglyadu-yak-skladova-pidgotovki-maybutnih-fahiv-tshiv-ekologiv>
11. Січко І. Екологічна компетентність як проєсійна складова підготовки майбутніх вчителів початкових класів, Проблеми підготовки сучасного вчителя № 7, 2013. URL: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/ppsv_2013_7_33.pdf
12. Тарасенко Г.С. Взаємозв'язок естетичної та екологічної підготовки вчителя в системі професійної освіти: Монографія / Г.С. Тарасенко. Черкаси: «Вертикаль», 2006. 308 с.

Крапчатова Я. А.

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри романо-германських мов

Національна академія Служби безпеки України

м. Київ, Україна

АКТУАЛЬНІ ЗАСОБИ САМОКОНТРОЛЮ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В АУДІЮВАННІ У МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

Ефективним засобом реалізації самоконтролю рівня сформованості англомовної компетенції в аудіюванні (АКА) є комп'ютерна програма-оболонка «Hot potatoes», що дозволяє викладачам самостійно, не залучаючи програмістів, створювати інтерактивні навчально-контролюючі тестові завдання (ТЗ) для перевірки рівня розуміння прослуханого аудіотексту.

Обов'язковою умовою для організації самоконтролю рівня сформованості АКА є наявність чіткого уявлення про поетапну роботу з аудіотекстом і відповідний розподіл ТЗ, які б забезпечили вимірювання рівня сформованості складових АКА на практиці. Отже, підсистему ТЗ було розподілено на три етапи, які є загальноприйнятими в методиці навчання іноземних мов. Це: *дотекстовий (Pre-listening), текстовий (While-listening)* та *післятекстовий (Post-listening)* етапи [1, с. 182].

Так як основним завданням *дотекстового етапу* є підготовка до подальшого прослуховування аудіотексту, то на цьому етапі необхідно перевіряти розвиток *вмінь мовної антиципації*, що сприяє активізації вже існуючих фонетичних, лексичних і граматичних знань та знімає мовні труднощі. Крім того, на дотекстовому етапі перевіряється *вміння смислової антиципації*, яке передбачає розуміння головної ідеї. На *текстовому етапі* відбувається власне слухання аудіотексту, при цьому викладачем надаються різні комунікативні завдання. На цьому етапі, зокрема під час повторного прослуховування, можна виконувати ТЗ на заповнення пропусків, відомі в методиці навчання іноземних мов під прийомом «диктант». Процесуальний самоконтроль є компонентом рецептивної навички, тому вищезгаданий прийом будемо використовувати для самоконтролю рівня сформованості *рецептивних лексичних і граматичних навичок аудіювання*. На *післятекстовому етапі* перевіряються *мовленнєві лексичні і граматичні навички аудіювання*, *вміння глобального, детального і вибіркового розуміння аудіотекстів*, а паралельно вимірюються *компенсаторні вміння*, що полягають у залученні фонових знань, екстралінгвістичної та невербальної інформації до розуміння аудіотекстів. Співставлення об'єктів та засобів самоконтролю на кожному етапі роботи з аудіотекстом пропонуємо в табл. 1.

Таблиця 1

**Кореляція об'єктів та засобів самоконтролю
відповідно до етапів аудіювання**

Етап роботи з аудіотекстом	Об'єкт самоконтролю	Засіб самоконтролю
1	2	3
Дотекстовий	Вміння мовної антиципації	ТЗ перехресного вибору у зіставленні лексичних одиниць (ЛО) з їх дефініціями
	Вміння смислової антиципації	ТЗ множинного вибору у заповненні пропусків

1	2	3
Текстовий	Мовленнєва лексична навичка аудіювання	ТЗ з вільноконструйованою відповіддю у заповненні пропусків
	Мовленнєва граматична навичка аудіювання	ТЗ з вільноконструйованою відповіддю у заповненні пропусків
Післятекстовий	Мовленнєве вміння глобального розуміння	ТЗ множинного вибору у відповіді на запитання; ТЗ перехресного вибору у зіставленні
	Мовленнєве вміння детального розуміння	ТЗ з вільноконструйованою відповіддю у заповненні таблиці, схеми тощо
	Мовленнєве вміння вибіркового розуміння	ТЗ множинного вибору декількох правильних відповідей із запропонованих
	Мовленнєва лексична навичка аудіювання	ТЗ з вільноконструйованою відповіддю у розгадуванні кросворду
	Мовленнєва граматична навичка аудіювання	ТЗ з вільноконструйованою відповіддю у заповненні пропусків заданими ЛО

Отже, запропонований розподіл ТЗ для самоконтролю рівня сформованості АКА є орієнтовним і може бути доповнений залежно від рівня сформованості мовленнєвих навичок та вмінь в аудіюванні. Таким чином, викладач сам коригує кількісне співвідношення ТЗ кожного етапу.

Список літератури:

1. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції: Курс лекцій: [навч.-метод. посібник для студ. мовних спец. осв.-кваліф. рівня «Магістр»] / Бігич О.Б., Бориско Н.Ф.,

- Борецька Г.Е. та ін. / за ред. С.Ю. Ніколаєвої – К.: Ленвіт, 2011. – 344 с.
2. Само- і взаємоконтроль рівня сформованості англomовної компетентності в аудіюванні у майбутніх філологів з використанням комп'ютерного тестування / Я.А. Крапчатова // Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах: Колективна монографія / С.Ю. Ніколаєва, Г.Е. Борецька, Н.В. Майер та інші; [за ред. С. Ю. Ніколаєвої]. – К. : Ленвіт, 2015. – С. 159–187.
 3. Hot Potatoes Home Page [Електронний ресурс]. / Режим доступу: <http://hotpot.uvic.ca/index.php>

Маланюк Н. М.
кандидат педагогічних наук,
викладач циклової комісії загальноосвітніх дисциплін
Київський коледж транспортної інфраструктури
м. Київ, Україна

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗАЛІЗНИЧНОГО ТРАНСПОРТУ КРІЗЬ ПРИЗМУ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ

Трансформаційні процеси, що відбуваються в усіх європейських країнах, не залишили осторонь і Україну: реформуючі зміни відбуваються в найрізноманітніших галузях людської діяльності. Освіта як ґрунотворча інституція для розвитку суспільства, потребує модернізації та оновлення як змістового наповнення, так і методів та технологій реалізації змісту на практиці.

XXI століття знаменувалося зміною освітньої парадигми: знаннева парадигма замінена на компетентнісну. Компетентнісна основа діяльності закладів освіти різних рівнів акредитації дозволяє уніфікувати результат освіти – наявність у випускників сукупності певних компетентностей та компетенцій, які в майбутньому дозволяють випускнику продовжувати навчання на наступному рівні в умовах неперервної освіти.

Компетентнісна парадигма професійної освіти внесла свої корективи до формування вимог до майбутніх фахівців. Нині показником якості професійної освіти є рівень сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців.

Дефініція «професійна компетентність» має різні якісні характеристики в різних науковців. Так науковець Н. Кузьміна в професійну компетентність вкладає деяку систему знань, умінь та навичок майбутнього фахівця [2, с. 114].

Дослідник Л. Фішман під професійною компетентністю фахівця розуміє наявність професійних цінностей та орієнтирів, а також професійну культуру діяльності [4, с. 112].

На думку науковців професійна компетентність майбутнього фахівця є тією гарантією якісного та результативного виконання ним функціональних обов'язків [3, с. 252].

Професійна підготовка майбутніх фахівців залізничного транспорту є важливою для майбутнього як транспортної інфраструктури, так і для економіки в цілому, оскільки фахівці галузі обслуговують всі економічні сфери. Нині підготовка майбутніх фахівців залізничного транспорту в умовах неперервної освіти відбувається в системі «коледж-університет».

Науковці професійну підготовку майбутніх фахівців як явище, складне за своєю будовою та суттю та вважають, що для адекватного його аналізу необхідно здійснити аналіз усіх його складових, а також зв'язків між ними. До складових професійної підготовки відносять власне систему підготовки, сукупність взаємодій, ціннісно-мотиваційну сферу, професійну діяльність кожної особистості [3, с. 250].

Академік С. Гончаренко у професійній підготовці майбутніх фахівців виокремлював такі процеси: оволодіння теорією та технологіями, набуття навичок та досвіду, формування ціннісних орієнтирів [1, с. 275]. Автор вважає, що для успішної професійної підготовки необхідна реалізація всіх цих процесів, а також врахування специфіки кожної окремої спеціальності.

Для формування професійної компетентності майбутніх фахівців залізничного транспорту необхідно:

1. Формування у студентів, починаючи з I курсу, правильного уявлення про майбутню професію, а також вимоги до неї.
2. Формування мотиваційної сфери в кожного студента.
3. Допомога кожному студенту в процесі освітньої та професійної діяльності розкрити свої задатки та здібності, а також творчий потенціал.
4. При викладанні навчальних дисциплін здійснювати проекцію теоретичних знань на практичну (професійну) діяльність.
5. Формування ціннісних орієнтирів.
6. Виокремлення та допомога у формуванні значущих якостей, які необхідні для успішного здійснення професійної діяльності.

Професійна компетентність майбутнього фахівця залізничного транспорту – це готовність та здатність майбутнього фахівця застосовувати в своїй професійній діяльності професійні компетенції. Професійні компетенції є складовими професійної компетентності майбутнього фахівця залізничного транспорту.

Професійні компетенції формуються у майбутніх фахівців у процесі здобування професійної освіти на різних рівнях, при чому при переході на вищий рівень в умовах неперервної освіти, вони набувають вищого рівня сформованості, а також нових якісних характеристик. Це відбувається тому, що професійні компетентність, як і професійні компетенції, не є сталими, а є динамічними структурами, які перебувають у постійному розвитку та еволюціонують у процесі діяльності, до якої залучені студенти як здобувачі освіти, а також і ті, які вже закінчили навчання.

Таким чином, професійна компетентність майбутніх фахівців залізничного транспорту є якісною характеристикою їх готовності до виконання професійних обов'язків. Професійна компетентність формуються та розвивається в цілеспрямованій діяльності, до якої включені студенти в процесі здобуття професійної освіти на різних рівнях неперервної освіти.

Список літератури:

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 376 с.
2. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности. Л., 1970. 144 с.
3. Рожков Ю. Г., Журавська Н. С. Формування професійної компетентності студентів аграрних ВНЗ // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. № 199. Ч.2. Серія «Педагогіка. Психологія. Філософія». К.: Видавничий центр, 2014. 348 с., С. 247-253.
4. Фишман Л. И. Модели образовательного менеджмента: обзорный анализ и школьные технологии. 1999. № 1-2. С. 112-120.

Марціхів Х. Р.
кандидат педагогічних наук,
викладач кафедри іноземних мов
Національний університет «Львівська політехніка»
м. Львів, Україна

МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ ГУМАНІТАРНИХ НАУК У ГАЛУЗІ ЖУРНАЛІСТИКИ В УНІВЕРСИТЕТАХ США

Динамічні та стрімкі виклики ХХІ століття, розвиток новітніх технологій, глобалізація ринку освіти, підвищення конкуренції серед університетів, практична спрямованість знань висувають нові вимоги до професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі журналістики, а також зумовлюють потребу у застосуванні різноманітних підходів до навчання.

У процесі професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі журналістики в університетах США чільне місце займає міждисциплінарний підхід, в основу якого покладено інтеграційні методи, теорії, знання з різних дисциплін, які застосовуються для реалізації інноваційних рішень у незвіданих проблемних ситуаціях [4, с. 176]. Вчені трактують міждисциплінарне навчання як можливість отримувати знання про соціальні, економічні, політичні та культурні аспекти життя різних країн [3, с. 570]. Дослідники також стверджують, що міждисциплінарне навчання студентів-журналістів стимулює розвиток критичного мислення, сприяє отриманню нових знань та навчає студентів бути відкритими до різних точок зору.

Андріяшин розглядає міждисциплінарну інтеграцію як цілеспрямоване посилення міждисциплінарних зв'язків за умов збереження теоретичної та практичної цілісності навчальних дисциплін; систематизацію знань і навичок, отриманих студентами з різних дисциплін [1]. Необхідно зазначити, що інформація, засвоєна під час вивчення дисциплін не повинна повторюватися, а лише сприяти мотивації навчальної діяльності студентів, актуалізації знань, умінь та навичок [2].

Дослідивши освітньо-професійні програми професійної підготовки майбутніх журналістів в університетах США, розглянемо доцільність взаємодії журналістики з політологією. Майбутні журналісти вивчаючи цю дисципліну, отримають знання не лише про особливості та наслідки пропаганди, але й також про політичну систему США та в усьому світі; негативний та позитивний вплив політики на функціонування уряду. Як результат, студенти-журналісти, які вивчають теорію та практику

масової комунікації та політологію, спроможні запропонувати широкий спектр шляхів вирішення проблем на міжнародному рівні.

Студенти, які допомагають організаціям підтримувати відносини з іноземними клієнтами та партнерами, отримують теоретичні знання про норми, традиції та обряди різних країн, а також вплив соціальних проблем на ЗМІ.

Наприклад, майбутні журналісти можуть стати більш компетентними аналітиками, аналізуючи події, які відбуваються у світі, розуміючи соціологію медіа організацій, а також механізм написання новин. Проте, щоб написати новини творчо та проникливо, знання методик не є достатнім, саме тому студенти журналісти повинні навчитися аналізувати соціальні та організаційні питання.

Вивчення антропології демонструє студентам-журналістам знання про те, як племінні суспільства формують думку; причини поваги та зневаги до різних культур, а також пропонує практичні поради стосовно створення студентами комунікаційних компаній у прибуткових та неприбуткових секторах з глобальним розумінням сутності людини.

Вивчення інформаційних технологій є важливим ресурсом для студентів-журналістів, допомагає освоїти новітні технології та використовувати їх при створенні новин, проявляючи конкурентоспроможність на ринку праці [5, с. 110-113].

Проблеми взаємодії журналістики з природничими науками, зокрема географією, викликає зацікавлення науковців. Зазначимо, що медіа – це акт спілкування, що охоплює процеси, за допомогою яких збирається інформація та факти з різних географічних територій. Саме тому журналістика повинна інтегруватися з географією на контекстуальному та методологічному рівнях.

Торн розглядає співвідношення журналістики та географії, обґрунтовуючи створення медіа географічної науки. Згідно з Торном, візуальна грамотність є необхідною навичкою для майбутніх журналістів, яка полягає як і у створенні так і руйнуванні зображень певного географічного району. Створення та інтерпретація візуальних образів є важливим для майбутніх фахівців у галузі журналістики, а також географів, що робить ці науки унікальними та взаємопов'язаними [6, с. 787-790].

У контексті міждисциплінарного підходу нами проаналізовано види освітньо-професійних програм підготовки бакалаврів гуманітарних наук у галузі журналістики в університетах США.

Програма основної спеціальності об'єднує дві дисципліни різних галузей. Наприклад освітньо-професійна програма «Комп'ютерні науки та журналістика» Північного-східного університету, коледжу мистецтв, медіа та дизайну базується на вивченні принципів та обов'язків

журналіста, а також розумінні системи і технологій, які підтримують цифрові медіа.

Медільська школа журналістики, медіа, інтегрованих маркетингових комунікацій при Північно-західному університеті пропонує програму подвійної спеціальності, згідно з якою студенти можуть навчатися одночасно за спеціальностями журналістика та політичні науки; журналістика та міжнародні відносини; журналістика та соціальні науки; журналістика та етнографія; журналістика та іноземні мови.

Підсумовуючи вище подану інформацію, можемо стверджувати, що журналістика має високий потенціал взаємодії як з гуманітарними, так і політичними науками. Міждисциплінарні зв'язки у системі професійної підготовки журналістів реалізуються через інтегровані освітньо-професійні програми, які передбачають отримання ступеня на основі подвійної або основної/ додаткової програми.

Список літератури:

1. Андріяшин В. І. Забезпечення наступності засобами міжпредметних зв'язків / В. І. Андріяшин, Л. В. Карачун // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 13: Проблеми трудової та професійної підготовки : зб. наук. праць. – : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова. – 2010. – Вип. 6. – С. 9–13.
2. Микитюк О. Ю. Міжпредметна інтеграція при вивченні медичної і біологічної фізики як фактор формування наукового світогляду майбутнього лікаря / О. Ю. Микитюк, В. Ф. Боєчко, О. І. Олар // Кредитно-модульна система організації навчального процесу у вищих медичних (фармацевтичному) навчальних закладах України на новому етапі: матеріали доп. Х ювіл. Всеукр.навч. наук. конф. з міжнар. участю, 18–19 квіт. – 2013 р. –Тернопіль : ТДМУ. – 2013. – Ч. 2. – С. 602–604.
3. Gantogtokh O. Challenges of designing interdisciplinary postgraduate curricula: case studies of interdisciplinary master's programmes at a research-intensive UK university f designing interdisciplinary / O. Gantogtokh, K. M. Quinlan//Teaching in Higher Education. – 2017. – Vol. 22(5). – P. 569–586.
4. Lam J. C. K. Interdisciplinary in Sustainability Studies: A Review. Sustainable Development // Lam K. C. J., R. M. Walker, P. Hills. – 2014. – Vol. 22(3). – P. 158–176.
5. Petrausch R. J. Five Strategic Imperatives for Interdisciplinary Study in Mass Communications/Media Studies in the US and UK.

Interdisciplinary Learning and Teaching in Higher Education: Theory and Practice, 2008. – 124 p.

6. Thorne J. The visual turn in geography. – 2004. – Vol. 36(5). – P. 787–794.

Нестуля С. І.

доктор педагогічних наук,

доцент кафедри управління персоналом та економіки праці,

директор навчально-наукового інституту лідерства

ВНЗ Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі»

м. Полтава, Україна

УПРОВАДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО ПРОЄКТУ «УНІВЕРСИТЕТ ТРЕТЬОГО ВІКУ» У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ

На виконання Стратегії розвитку Вищого навчального закладу Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі» (ПУЕТ) на 2017-2022 роки, Заходів щодо реалізації Стратегії розвитку Вищого навчального закладу Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі» на 2017-2022 роки та з метою забезпечення суспільної активності громадян, надання можливості навчання упродовж усього життя, ПУЕТ ініціював створення та реалізацію *соціального проєкту «Університет третього віку»*, який, безперечно, має велике значення у контексті пошуку дидактичних умов формування лідерської компетентності майбутніх менеджерів, оскільки його реалізаційний механізм здійснює потужний вплив на формування лідерської компетентності студентів в освітньому середовищі університету.

Активна участь майбутніх менеджерів у таких проєктах (у якості тренерів, організаторів, едвайзерів як наставників, радників, консультантів учасників тренінгів чи учнів обласної школи лідерів, університету третього віку тощо) – це унікальна можливість працювати у комфортному навчальному середовищі і креативному просторі, пізнати, проаналізувати і розкрити власний лідерський потенціал, проявити лідерські якості та навички, продемонструвати лідерську поведінку, віднайти, сформувані власний стиль лідерства, адже лідерство – це, насамперед, командна гра. Проєктна діяльність у процесі формування лідерської компетентності майбутніх менеджерів спрямована на вирішення основного завдання лідера – сприяти самоствердженню людей, розвиваючи їх самостійність, компетентність і

впевненість, оскільки мета лідера – допомогти своїм послідовникам також стати лідерами.

Метою соціального проєкту «Університет третього віку» є створення та функціонування соціально-педагогічного середовища, яке сприятиме навчанню впродовж життя, соціальній адаптації, виявленню і розвитку навичок, компетенцій, а також надання інформативних та навчально-консультативних послуг.

Основними його завданнями є:

- організація, проведення навчання та освітньо-інформативних заходів для людей старшого та похилого віку;
- сприяння всебічному розвитку людей старшого та похилого віку та їх реінтеграції в активне життя суспільства;
- надання навчально-консультативних послуг (користування бібліотекою, електронним читальним залом, спортивним залом та іншими навчальними ресурсами університету тощо);
- адаптація людей старшого та похилого віку до сучасних умов життя шляхом оволодіння новими знаннями: сучасних методів збереження здоров'я; формування принципів здорового способу життя; основ законодавства та його застосування на практиці; формування та розвитку навичок використання новітніх інформаційних та комунікаційних технологій; потенціалу та можливостей волонтерської роботи тощо.

Навчання впродовж життя в Університеті третього віку передбачає набуття таких ключових компетентностей (Рекомендація 2018/0008 (NLE) Європейського союзу та Ради (ЄС) від 17 січня 2018 року): грамотність (Literacy competence); мовна компетентність (Languages competence); математична компетентність та компетентність у науках, технологіях та інженерії (Mathematical competence and competence in science, technology and engineering); цифрова компетентність (Digital competence); особиста, соціальна та навчальна компетентність (Personal, social and learning competence); громадянська компетентність (Civic competence); підприємницька компетентність (Entrepreneurship competence); компетентність культурної обізнаності та самовираження (Cultural awareness and expression competence).

Наголосимо, що загальну відповідальність за організацію діяльності Університету третього віку несе ректор. Безпосередня відповідальність за ефективне функціонування соціального проєкту «Університету третього віку» покладається на першого проректора, директора навчально-наукового інституту лідерства, директора науково-навчального центру, начальника науково-методичного центру управління якістю діяльності, завідувача навчально-наукового проєктного бізнес-центру, завідувачів кафедр, керівників структурних підрозділів.

Відповідальність за якісне надання освітньо-педагогічних послуг покладається на науково-педагогічних працівників.

Порядок функціонування Університету третього віку:

1.1. Реалізація соціального проєкту «Університеті третього віку» передбачає:

- врахування життєвого досвіду та наявних знань, навичок слухачів;
- врахування індивідуально-фізіологічних особливостей слухачів, стан здоров'я та потреби;
- інтерактивну форму взаємодії між учасниками освітнього процесу;
- зрозумілість та доступність навчального матеріалу;
- практичність отриманих знань.

1.2. Зарахування слухачів до Університету третього віку здійснюється відповідно до заяви, яку вони подають до навчально-наукового проєктного бізнес-центру.

1.3. При формуванні навчальних груп враховуються побажання та інтереси слухачів, які вони вказують в анкетах.

1.4. На період проведення навчальних занять слухачі отримують перепустку до університету та читацький квиток.

1.5. Навчальна програма Університету третього віку передбачає проведення навчальних занять за темами загального курсу та навчальних занять за інтересами.

1.6. Навчальна програма розробляється на один навчальний семестр (рік). Тематика навчальної програми може коригуватися в залежності від потреб та інтересів слухачів Університету.

1.7. Навчальна програма включає теми, що стосуються теоретичних знань та підходів до вивчення проблем людей старшого та похилого віку, набуття слухачами знань щодо збереження здоров'я, організації життя в старшому віці, правової грамотності, вмінь використання сучасних комунікаційних та інформаційних технологій, організації дозвілля тощо.

1.8. Навчальна програма затверджується Вченою радою Вищого навчального закладу Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі».

1.9. Вищий навчальний заклад Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі» повинен забезпечувати надання якісних соціально-педагогічних послуг, відповідні умови для навчання, ефективну організацію надання послуги; розробляти та впроваджувати нові програми розвитку та навчання відповідно до потреб слухачів.

1.10. Слухачі також можуть об'єднуватися в групи за інтересами для проведення дозвілля.

1.11. До проведення навчальних занять в Університеті третього віку залучаються науково-педагогічні працівники кафедр та структурних підрозділів Полтавського університету економіки і торгівлі, фахівці місцевих органів влади, інші особи та представники організацій та установ, які можуть надавати соціально-педагогічні послуги. Для викладання окремих тем навчальної програми можуть запрошуватися науково-педагогічні працівники закладів вищої освіти різних рівнів акредитації, студенти, вчителі закладів загальної середньої освіти, представники громадських організацій тощо.

1.12. Кількість та тривалість навчальних занять планується з урахуванням фізичних можливостей слухачів з організацією перерви.

1.13. Навчання в Університеті третього віку є безоплатним.

1.14. По закінченню навчального року слухачі Університету третього віку отримують сертифікат.

Проведення навчальних занять в Університеті третього віку здійснюється на волонтерських засадах або за рахунок грантових коштів [1].

Участь студентів-майбутніх менеджерів на волонтерських засадах у реалізації навчальної програми Університету третього віку забезпечує можливість спробувати власні сили, проявити лідерські навички під час тренінгів, які вони проводять зі слухачами Університету [2]. Також це можливість для кожного студента розробити та впровадити власний проєкт.

Список літератури:

1. Нестуля С. І. Дидактичні засади формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів з менеджменту в освітньому середовищі університету. (Дис. докт. пед. наук). Полтава, 2019. 700 с.
2. Нестуля С. І. Тренінгові технології у формуванні лідерської компетентності майбутніх менеджерів: тренінг «Комунікація». *Ресурсно-орієнтоване навчання у вищій школі: проблеми, досвід, перспективи*: матеріали Всеукр. наук.-практ. Інтернет-конф., м. Полтава, 22-26 лютого 2016 р. Полтава: АКУП ПДАА, 2016. С. 360–361.

Столярчук Л. Б.
кандидат педагогічних наук,
викладач кафедри іноземних мов
Національний університет «Львівська політехніка»
м. Львів, Україна

ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ПРАВА В КАНАДІ

Сучасні тенденції суспільного розвитку пред'являють нові вимоги до підготовки висококваліфікованих фахівців у галузі права, здатних до самовдосконалення і самореалізації, готових здобувати і застосовувати на практиці знання, вміння та навички, приймати нестандартні рішення задля забезпечення належного формування, розвитку та функціонування правового поля суспільних відносин та становлення правової демократичної держави. Це вимагає пошуку нових форм, методів, підходів до організації навчального процесу, які б забезпечували можливості для всебічного та гармонійного розвитку особистості.

У цьому контексті виникає потреба у переході до нової, особистісно-орієнтованої освітньої парадигми та забезпеченні умов ефективного функціонування особистісно-орієнтованого підходу до професійної підготовки майбутніх юристів. Цей підхід базується на організації освітнього процесу з урахуванням особистісних характеристик здобувача вищої освіти, його права на реалізацію індивідуальних цілей та вибір власного життєвого шляху. Погоджуємось з думкою Котлярової, що «особистісний підхід до освіти є цілісною системою наукових положень, що обґрунтовують можливість здійснювати освіту кожної людини з урахуванням його природного потенціалу і здібностей, що склалися» [2, с. 143].

Як зазначає Пехота особистісно-орієнтований підхід варто розглядати як «важливий психолого-педагогічний принцип, основу якого становить сукупність вихідних теоретичних положень про особистість та практичних методичних засобів, що сприяють її цілісному розумінню, вивченню та гармонійному розвитку» [3, с. 274]. Використання особистісно-орієнтованого підходу у сфері освіти допомагає здобувачу вищої освіти сформувати власну особистість, визначитись з власною позицією в житті, а саме освоїти певну систему знань, обрати значущі для себе цінності, виявити коло життєвих і наукових інтересів та дотримуватись їх впродовж життя.

Особистісно-орієнтований підхід до процесу професійної підготовки фахівців у галузі права спрямований на створення комфортних

умов для розвитку особистості, виявлення та реалізації її природних можливостей, самовизначення особистості та готовності до самореалізації на всіх етапах життя. Як вважає Бех, цей підхід передбачає зорієнтованість освітнього процесу на «утвердження людини як найвищої цінності, навколо якої ґрунтуються всі інші суспільні пріоритети» [1, с. 29].

У контексті дослідження професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі права в університетах Канади особистісно-орієнтований підхід реалізується через використання методів активного навчання, значну варіативність та гнучкість освітнього процесу, можливість вибору освітньої траєкторії, використання проблемно-пошукових і творчих завдань, розвиток і заохочення максимального рівня самостійності в процесі навчання та створення позитивної емоційної атмосфери, що формує передумови для підвищення результативності навчання.

В результаті аналізу освітньо-професійних програм підготовки правників в Канаді можемо стверджувати, що здобувачі вищої освіти мають значну свободу у формуванні власної освітньої стратегії, зважаючи на співвідношення циклів обов'язкових та вибіркових навчальних дисциплін. Варто зазначити, що освітньо-професійні програми правничих шкіл Канади охоплюють виключно обов'язкові курси для студентів-першокурсників, які сприяють формуванню і розвитку вмінь та навичок з фундаментальних галузей, проблем і принципів права, тоді як упродовж наступних років навчання цикл обов'язкових дисциплін значно скорочується та варіюється в залежності від вимог правничих шкіл, становлячи від одного до чотирьох навчальних курсів. Решта дисциплін є вибірковими та пропонуються на вибір студентів з великої кількості предметів, що відповідають їх особистим зацікавленням, потребам і кар'єрним планам. Цикл вибіркових дисциплін, який становить приблизно 70% обсягу освітньо-професійної програми, представлений здебільшого різними галузями права чи їх складовими. Наприклад, студенти можуть зупинити свій вибір на вивченні адміністративного, клінічного, освітнього, сімейного, екологічного, медичного, трудового, міжнародного, міжнародного торгового, міжнародного кримінального, патентного права, науки і права, спорту і права, права та технологій, права та релігії тощо.

Варіативність та гнучкість освітньо-професійних програм підготовки майбутніх фахівців у галузі права в Канаді також реалізується через змістове наповнення навчальних дисциплін та формування інтегративних зв'язків з різними галузями знань. Зокрема, здобувачі вищої освіти у галузі права в університетах Канади можуть отримати не лише одиничний ступінь бакалавра чи магістра у галузі

права, а й опанувати право одночасно з низкою спеціальностей у контексті подвійних чи комбінованих освітньо-професійних програм. Аналіз освітньо-професійних програм університетів Канади засвідчив, що такі інтегровані програми передбачають вивчення права у поєднанні з такими спеціальностями як державне управління, екологія та охорона довкілля, економіка, історія, міжнародні відносини, політологія, соціальна робота, торгівля, управління бізнесом, філософія тощо, які обираються майбутніми юристами, орієнтуючись на особисті уподобання та професійні пріоритети [4].

Стратегії активного навчання передбачають вихід за межі нотування лекційного матеріалу та слідування інструкціям, акцентуючи на активній участі студентів у навчальній діяльності, що дозволяє їм конструювати власні знання та виробляти вміння і навички наукової роботи [5]. У правничих школах Канади використання методів активного навчання сприяє максимальному наближенню ситуацій до реальної практичної діяльності майбутнього юриста та пошуку шляхів вирішення проблем на основі діалогу, обговорення, дискусії, що сприяє активному формуванню загальних та професійних компетентностей. Серед популярних методів активного навчання бакалаврів права в Канаді можемо назвати кейс-метод, «сократівський» метод, ділову гру, симуляцію, дискусійний метод, метод «мозкового штурму» тощо. Такий вид навчання дозволяє студентам досягати високого рівня самостійності та самоконтролю, застосовувати різні мисленнєві стратегії та когнітивні вміння і навички, щоб диференціювати важливу та неважливу інформацію, аналізувати та порівнювати, освоювати нові знання на основі попереднього досвіду і критично мислити, що дозволяє пам'ятати інформацію протягом тривалого часу.

Особистісно-орієнтований підхід до підготовки майбутніх юристів в університетах Канади передбачає створення освітнього середовища, яке б активізувало суб'єктну роль студента на шляху до розвитку особистісних і професійних характеристик, перетворило здобувача вищої освіти на активного учасника освітнього процесу, який реалізує своє право на вибір індивідуальної освітньої траєкторії. У рамках цього підходу передбачається демократизація відносин між викладачем та здобувачем вищої юридичної освіти, що реалізуються у формі діалогу, під час якого розкриваються здібності та зацікавлення студентів, що дає змогу викладачеві враховувати їхні індивідуальні особливості в подальшій організації освітнього процесу. Функція викладача при цьому полягає у наданні допомоги студентові в процесі формуванні власної точки зору, свого бачення проблеми, пошуку власного шляху вирішення завдання. Характерною рисою особистісно-орієнтованого підходу до підготовки майбутніх фахівців у галузі права в університетах

Канади є спрямованість освітньої діяльності не на отримання готових знань, а на самостійний пошук і опанування навчального матеріалу в процесі активної мисленнєвої діяльності, а також вироблення власних шляхів і способів практичного використання засвоєної інформації.

Список літератури:

1. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-методичний посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
2. Котлярова И. О. Теоретические основы личностно ориентированного повышения профессионально-педагогической квалификации работников образования: Диссертация на соискание научн. степени докт. пед. наук: 13.00.01 : Челябинск, 1999. – 341 с.
3. Пехота О. М. Особистісно орієнтована освіта і технології // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія/За ред. ІЯ Зязюна. – К.: Віпол, 2000. – С. 274–298.
4. Combined Law Degree Programs in Canada. (2018). Retrieved from: <http://www.canadian-universities.net/Law-Schools/Combined.html>.
5. Handelsman, J., Miller, S., & Pfund, C. Scientific teaching. – New York, USA: W.H. Freeman, 2007.

Яцій О. М.

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки*

Гурін Р. С.

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки*

ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»

Криворучко О. О.

вчитель-методист російської мови та літератури
Одеська загальноосвітня школа № 25 I-III ступенів
м. Одеса, Україна

РОЗВИТОК ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ ЯКОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Цивілізація вступила в новий період свого розвитку – період побудови глобального інформаційного суспільства. Іде швидкий процес розвитку інформаційних технологій і телекомунікаційних мереж, нової техніки, відбувається різке збільшення дистанційних послуг. Змінюється діяльність освітніх, виховних, розважальних установ, організацій і особистостей, причетних до інформаційних технологій і взагалі до «інформаційної нервової системи» у всіх сферах життя і в першу чергу у сфері освіти. Змінюються вимоги до комунікативної діяльності вчителя, його риторичної, мовленнєвої культури, інформаційної компетентності. Гарний вчитель методист, який добре володіє своїм предметом, але не компетентний щодо інформаційних технологій не зможе в сучасних умовах оптимально вирішувати освітні задачі.

Питання розвитку інформаційної компетентності та комунікативних якостей у майбутніх учителів є актуальним, оскільки простежується у державних документах про освіту, тому є об'єктом постійних наукових досліджень антропологів, соціологів, психологів, педагогів, лінгвістів. У результаті проведеного аналізу можна стверджувати, що серед науковців домінує позиція, що розвиток інформаційної компетентності та комунікативних якостей синтез цих проблем є одним із пріоритетних завдань вищої школи.

У тезах актуалізована проблема розвитку комунікативних якостей у майбутніх учителів у контексті прийняття нового Закону України «Про вищу освіту». Зроблено наголос на стимулюванні розвитку інформаційної компетентності, комунікативних якостей, мовленнєвої

культури вчителя, самостійності підготовки студентів до педагогічної діяльності в школі.

Мета тез – обґрунтувати та представити напрямки впровадження інноваційних форм організації розвитку комунікативних якостей студентів їх інформаційної компетентності, визначити особливості розвитку комунікативних якостей у майбутніх учителів у контексті технологічного підходу до професійної діяльності.

Алгоритм дослідження вимагає насамперед звернутися до аналізу феноменів інформаційна компетентність, комунікація, спілкування, комунікативна діяльність, педагогічна діяльність.

Питання діяльності досліджували філософи (Е. Ільєнков, М. Каган, В. Коган, О. Маргуліс, Е. Маркарян та ін.). Питання педагогічної діяльності досліджували психологи і педагоги (О. Абдуліна, К. Альбуханова-Славська, Б. Ананьєв, О. Асмолов, Г. Балл, І. Бех, І. Зимняя, Н. Кузьміна, О.М. Леонтьєв, В. Рибалко, С. Рубінштейн та ін.). Питання розвитку комунікативних якостей досліджували педагоги та психологи (Д.Карнегі, І. Зязюн, В. Кан-Калик, С. Рубінштейн, В. Сластьонін та ін.). Питання інформаційної культури та інформаційної компетентності вчителя досліджували педагоги та психологи (І. Богданова, Н. Джинчарадзе, І. Зязюн, Н. Макарова, І. Соколовська, Ф. Хабібুলлін, В. Шолохович, Н. Щуркова та ін.).

За термінологічними джерелами діяльність визначається як: «застосування своєї праці до чого-небудь; робота, заняття, активність, діяння... Праця, дії людей у якій-небудь галузі... Функціонування, діяння органів живого організму; Виявлення сили, енергії чого-небудь» [2, с. 774]; «специфічно людська форма активного ставлення до довкілля, зміст якої складає його доцільна зміна і перетворення» [5, с. 151].

Ми бачимо що діяльність є інтегральним, багатофункціональним, динамічним утворенням. Її конкретний характер залежить від потреб, мети, завдань, принципів організації, можливостей суб'єктів діяльності, їх компетентності, предмета діяльності (специфіка педагогічної діяльності), умов, продукту, засобу і результату. Мета педагогічної діяльності – те, до чого прагне вчитель, те, за допомогою чого реалізується технологічний апарат педагогічної діяльності, здійснюються ті чи інші дії, комунікативні акти. Успішність та ефективність педагогічної діяльності досягається завдяки системи компетентностей: знань, умінь і навичок, педагогічного та життєвого досвіду, всього що забезпечує адекватне певним умовам та обставинам її напрям.

Освітня діяльність вимагає від учителя багато компетентностей.

Ф. Хабібুলлін наголошує на тому, що інформаційна компетентність майбутнього педагога – це складне системне утворення, що

відбиває інтеграцію знань про сучасні інформаційні технології й особливості їх застосування в освітньому процесі, сформованість професійно-особистісних якостей педагога. При цьому розвиток інформаційної компетентності автором розглядається як спеціально організований педагогічний процес формування знань, умінь і професійно-особистісних якостей, необхідних для вирішення професійних завдань [6].

Відтак, спираючись на вищезазначених учених, ми вважаємо, що інформаційна компетентність містить такі складові, як:

- володіння навичками роботи з інформацією, поданою в електронному вигляді;
- знання й уміння використовувати раціональні методи пошуку і збереження інформації в сучасних інформаційних масивах;
- уміння подати інформацію до мережі Інтернет;
- володіння навичками організації і проведення уроків та позакласних заходів з використанням інформаційних технологій;
- уміння організовувати самостійну роботу учнів за допомогою Інтернет-технологій;
- володіння навичками використання інформаційних технологій з конкретного предмета з урахуванням його специфіки.

Сама освіта по своїй сутності – це процес руху від певних педагогічних цілей до результату, це процес суб'єктно – суб'єктної взаємодії педагогів із учнями, студентів з викладачами. Спілкуючись учні, студенти в міру все більш активної комунікації, глибокої і всебічної взаємодії, самореалізації, самоосвіти, виховання і самовиховання, розвитку і саморозвитку, перетворюється з пасивного об'єкта діяльності педагога в повноправного співучасника.

Спілкування в освітньому процесі є головним засобом передачі інформації, а також засобом виховного впливу. В. Кан-Калик підкреслює: «...учитель вирішує значну кількість... комунікативних завдань, регулює процес спілкування стимулює процес участі в ньому учнів,... шукає відповідність впливу і системи спілкування» [1, с. 167]. Педагогічне спілкування це: «взаємодія педагога і учнів, яка забезпечує мотивацію, результативність, творчий характер і виховний ефект комунікативної діяльності» [3, с. 6].

Педагогічний процес (педагогічна комунікація) відбувається у традиційних і інноваційних організаційних формах (індивідуальних, групових, колективних) із залученням найрізноманітніших засобів навчання, інформаційних технологій – навчальних і методичних текстів, комп'ютерів з відповідним інформаційним, методичним, програмно-педагогічним забезпеченням.

Цей факт зумовлює необхідність формування інформаційно-комунікативних якостей майбутнього вчителя як традиційних так і інноваційних. Карантин показав, нагальну потребу в поєднанні інформаційної компетентності з комунікативними вміннями і методичною культурою вчителя. Більшість учителів одеських шкіл, використовуючи дві три програми Zoom, Google Клас, Viber, You Tube – успішно виконали більшість навчальних завдань у своїх класах. Оптимально працювали і працюють ті школи де було поєднано інформаційну компетентність вчителів, добрі знання інформаційних технологій та високий рівень методики викладання свого предмету, постійне самовдосконалення своєї мовленнєвої культури, оволодіння навичками педагогічного спілкування. Це дало змогу в умовах карантину виконати більшість завдань щодо виконання навчального плану. Досліджуючи проблему підвищення рівня професійної підготовки, важливо знайти такі освітньо-виховні технології, які б пробуджували здатність до інноваційної діяльності під час реалізації різних за складністю завдань, які б сприяли особистісному зростанню майбутніх учителів.

Список літератури:

1. Кан-Калик В.А. Педагогическая деятельность как творческий процесс. Грозный: Чечено-ингушское книжное издательство, 1976. 196 с.
2. Новий тлумачний словник української мови: в 4 т. Т. 3. К.: Анонім, 2001. 927 с.
3. Смелкова З. С. Азбука Общения. Самара: СИПКРО, 1994. 105 с.
4. Соколовская И.Н. Формирование информационной компетентности студентов педагогических специальностей в процессе учебно-исследовательской деятельности: автореф. дис... на соискание ученой степени канд. пед. наук: 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования». Санкт-Петербург, 2008. 17 с.
5. Философский энциклопедический словарь / [Гл. ред. Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов]. М.: Сов. энциклопедия, 1983. 840 с.
6. Хабибуллин Ф.Х. Развитие информационной компетентности будущего педагога: автореф. дис... на соискание ученой степени канд. пед. наук: 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования». Челябинск, 2008. 23 с.

НАПРЯМ 8. СУЧАСНІ ПСИХОЛОГІЧНІ ТА ПЕДАГОГІЧНІ МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ

Бабишена М. І.

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри гуманітарних дисциплін
Херсонська державна морська академія
м. Херсон, Україна*

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ У ВИВЧЕННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ІНОЗЕМЦІВ

Для підготовки майбутніх фахівців потрібно використовувати технології, що активізують пізнавальну діяльність, творчість. Ця вимога закономірно веде до застосування в навчальному процесі активних методів навчання для отримання майбутніми фахівцями знань, які вони засвоюють при виконанні певних фізичних дій, розумових операцій тощо.

Саме використання інтерактивних методів навчання української мови для іноземців забезпечує якісну організацію навчально-виховного процесу.

Інтерактивне навчання можна визначити як взаємодію учасників процесу здобуття знань за допомогою викладача, що володіє методами спрямованими на оволодіння цими знаннями [3]. Провідними ознаками та інструментами інтерактивної педагогічної взаємодії є: полілог, діалог, міжсуб'єктні відносини, свобода вибору, створення ситуації успіху, позитивність і оптимістичність оцінювання, рефлексія тощо.

На заняттях викладання української мови як іноземної слід використовувати такі форми інтерактивних методів: «Case-метод», «Технології ситуативного моделювання», «Рольові ігри», «Робота в парах», «Робота в малих групах», «Незакінчені речення», «Мозковий штурм», «Вилучи зайве», «Обмін думками», «Інтерв'ю», «Роз'єднай слова» тощо [2].

Проаналізуємо декілька форм інтерактивних методів, таких як «Рольові ігри» та «Робота в парах».

Інтерактивний метод «Рольові ігри» дуже часто використовується у процесі використання інноваційних технологій для вивчення української мови як іноземної. Ігри розвивають пізнавальний інтерес, активізують розумову діяльність. Гра стимулює спостережливість,

вчить робити висновки, зіставляти окремі факти. Під час гри іноземні майбутні фахівці краще засвоюють матеріал, вчать застосовувати набуті знання в нових ситуаціях. Рольова гра вимагає від іноземних майбутніх фахівців прийняття конкретних рішень у проблемній ситуації в межах ролі. У рольових іграх обов'язково формуються соціально-рольові відносини учасників. Від іноземних майбутніх фахівців вимагається не тільки вирішити поставлене завдання, але й правильно програти свою соціальну роль [1].

Наведемо приклади ситуативно-рольових ігор, які використовуємо в навчанні: «Розмова у вагоні», «У таксі», «Ми заблукали», «Вибачте, як пройти до...», «У банку», «На пошті», «Купуємо сувеніри», «Біля театральної каси», «Музеї нашого міста», «Ходімо у кіно» тощо.

Наступний інтерактивний метод, який ми охарактеризуємо, – це «Робота в парах».

«Робота в парах» – технологія особливо ефективна на початкових етапах навчання майбутніх фахівців роботі в парах. Її можна використовувати для досягнення будь-яких дидактичних цілей:

- засвоєння знань;
- закріплення нового матеріалу;
- перевірки раніше вивченого тощо.

За умов парної роботи всі учасники процесу отримують можливість висловлювати свою думку, говорити.

Технологія «Робота в парах» дає можливість майбутнім фахівцям подумати, обмінятися ідеями спочатку з партнером і лише потім озвучити їх перед аудиторією. Вона сприяє розвитку навичок спілкування, вміння висловлюватись, критичного мислення, вміння переконувати й вести дискусію. Використання такого виду співпраці сприяє тому, що іноземні майбутні фахівці не можуть ухилитись від виконання завдання. Під час роботи в парах можна швидко виконати завдання, які за інших умов потребують великої затрати часу.

Серед них можна назвати такі:

- обговорити короткий текст, оповідання, завдання викладача, письмовий документ;
- взяти інтерв'ю, визначити ставлення партнера до заданого читання, відео, розповіді викладача тощо;
- зробити критичний аналіз чи редагування письмової роботи один одного;
- сформулювати підсумок заняття чи теми;
- розробити разом питання до інших учасників процесу чи викладача;
- проаналізувати разом проблему, вправу чи експеримент;
- дати відповіді на запитання викладача;

– порівняти записи, зроблені на занятті.

Таким чином, традиційні методи не забезпечують в повній мірі активного навчання майбутніх фахівців, передусім тому, що за такої організації навчання важко встановити зворотній зв'язок, управління, контроль з боку викладача та самоконтроль. Тому, сучасні світові стандарти в галузі освіти передбачають підготовку висококваліфікованих фахівців, здатних інтегрувати теоретичні знання і практичні уміння в цілісну систему, володіти новими технологіями тощо.

Список літератури:

1. Арутюнов А. Р. Игровые задания на уроках русского языка : книга для преподавателя. Москва : Русский язык, 1984. 215 с.
2. Інтерактивні технології навчання / авт.-упор. І. І. Дівакова. Тернопіль : Мандрівець, 2009. 180 с.
3. Кашлев С. С. Технология интерактивного обучения. Минск : Беларусский верасень, 2005. 196 с.

Гавран М. І.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов*

Пуга О. О.

викладач кафедри іноземних мов
Національний університет «Львівська політехніка»
м. Львів, Україна

ВИКОРИСТАННЯ МОБІЛЬНИХ ЗАСТОСУНКІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ЗВО

Темпи використання мобільних пристроїв і їхніх додатків (застосунків) у навчальному процесі збільшується з кожним днем. Студенти сприймають мобільні пристрої як незамінний засіб спілкування й інформування, що містить усі необхідні ресурси для навчання, тому мають його завжди під рукою. Це сприяє процесу пошуку, аналізу, обміну, засвоєнню необхідної інформації, а також удосконаленню та розширенню спектру методів навчання у ЗВО. Мобільні застосунки також відіграють важливу роль у процесі спілкування, водночас не можна заперечувати й їхні дидактичні можливості.

Сьогодні українські та іноземні практики і науковці активно вивчають і обґрунтовують доцільність використання мобільних пристроїв і додатків у навчальному процесі різних рівнів навчання. Зазначається, що саме завдяки мобільним пристроям розширюються форми навчальної діяльності, підвищується пізнавальна активність студентів і мотивація до навчання, а в процесі вивчення іноземної мови мотивація до оволодіння мовленнєвими навиками і подолання комунікативного бар'єру [2; 3].

Питання використання мобільних додатків і їхньої адаптації до навчальних потреб студентів й надалі залишається актуальною, оскільки їхні функціональні можливості оновлюються й змінюються дуже стрімко, розширюючи потенціал педагогічних технологій і методів навчання іноземних мов.

Важливою умовою викладання іноземної мови у ЗВО є невинний пошук новітніх і цікавих методів навчання, що сприятимуть оволодінню усіх чотирьох компетентностей (навики писання, говоріння, слухання і читання) студентів як в умовах аудиторної, так самостійної роботи. Вважаємо, що дидактично-обґрунтованим є використання мобільних додатків (застосунків), таких як Viber, WhatsApp, Telegram у навчальному процесі, оскільки вони дають змогу миттєво і безкоштовно поширювати необхідну інформацію, відео та аудіоматеріали серед усіх учасників створеної групи.

Встановлено, що завдяки організації різних видів роботи з використанням мобільних застосунків, з метою навчання певних мовленнєвих компетенцій студентів, втрачається монотонність аудиторних занять, підвищується мотивація. Наприклад, опитування, яке проводила науковець М. Хамад серед своїх студентів, підтверджує результати й інших науковців у тому, що використання WhatsApp допомагає розвивати їхні навики писання, говоріння, слухання і читання, збагачує їхній словниковий запас, допомагає вчитися на помилках своїх колег, тощо [1, с. 84].

З метою розвитку письмової компетенції, яка вважається одною із найскладніших мовленнєвих навичок, необхідно ретельно продумувати та розробляти завдання, які б зацікавлювали й мотивували студентів до їхнього виконання. Наприклад, в аудиторній роботі можна практикувати такий вид роботи: за допомогою повідомлення у групі мобільного застосунка студенти отримують спільну тему для письмового виконання (потрібно чітко визначити об'єм такого письмового повідомлення, можна запропонувати використання конкретних термінів чи граматичних структур, тощо), яку студенти виконують індивідуально чи в парі і скидають у цю ж групу, усі учасники групи можуть бачити повідомлення-відповіді один одного,

зачитувати їх, спільно аналізувати та корегувати помилки. Такий вид роботи вчить стисло і чітко формувати висловлювання, розпізнавати помилки, вчитися на помилках інших, що, звичайно, сприяє розвитку навиків писання.

Завдяки залученню до процесу вивчення іноземної мови мобільних пристроїв і зокрема мобільних застосунків розширюються можливості удосконалення навиків слухання через активне використання автентичних аудіо-візуальних матеріалів. Перш за все, у створеній групі будь-якого застосунка легко обмінюватися аудіо- і відеоресурсами, спрямованих на розвиток навиків слухання. Однак, за допомогою таких мобільних застосунків доцільно організувати й індивідуальне прослуховування певних фрагментів запису із подальшим обміном почутого від кожного студента і складанням загального змісту в письмовій чи усній формі, що дозволяє розвивати навички слухання, говоріння і розуміння. З метою організації самостійної аудіо-роботи студентів пропонується надсилати в групу-месенджера матеріали для аудіювання з подальшим проведенням тестів на розуміння за допомогою опитування чи написання коментарів, що уможливорює удосконалювати мовленнєві компетенції.

Водночас, цікавим видом роботи з використанням мобільних застосунків є проведення оцінювання презентацій, проєктів і доповідей студентів, як у відкритій, так і прихованій формі, що дозволяє провести об'єктивне оцінювання, а також зацентрувати увагу студентів на доповідях кожного доповідача.

Вважаємо, що вищезазначені види роботи із використанням мобільних застосунків є ефективними і сприяють оволодінню іншомовних компетенцій. Серед основних переваг використання мобільних застосунків у процесі вивчення іноземної мови у ВНЗ є:

- 1) швидкий обмін необхідними навчальними матеріалами;
- 2) інтенсифікація активності студентів у процесі засвоєння лексико-граматичного матеріалу;
- 3) розширення можливостей у набутті комунікативних компетенцій;
- 4) реалізація нових і цікавих видів роботи і завдань для набуття усіх чотирьох компетентностей;
- 5) активізація роботи студентів в умовах групового і персоналізованого мовленнєвого середовища;
- 6) залучення до навчальної роботи усіх студентів, навіть тих які не мають змоги відвідати заняття;
- 7) підвищення мотивації студентів до виконання завдань.

Отож, мобільні пристрої з їхнім необмеженим і що раз зростаючим дидактичним потенціалом необхідно впроваджувати у навчальний

процес, зокрема вивчення іноземної мови. Факт наявності у студентів на занятті мобільних пристроїв є беззаперечним. Однак, одним із завдань, яке постає перед викладачем ЗВО, є перетворити його із звичайного засобу зв'язку, фотографування та пошуку інформації, що навпаки часто відвертає увагу студентів від оволодіння чи засвоєння матеріалу, у мотивуюче знаряддя та інструментарій удосконалення мовленнєвих компетенцій. Саме завдяки мобільним застосункам розширюються та осучаснюються методи навчання іноземних мов.

Список літератури:

1. Hamad Mona M. Using WhatsApp to enhance students' learning of English language «experience to share». Higher Education Studies, Vol. 7. – No. 4. – 2017. – P. 74–87. URL: <http://doi.org/10.5539/hes.v7n4p74>
2. Малежик П., Малежик М. Використання мобільних апаратних пристроїв у навчальному процесі / П. Малежик, М. Малежик // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – Випуск 48. – 2014. – С. 102–107.
3. Сарновська Н. Використання мобільних додатків у вивченні англійської мови студентами закладів вищої освіти / Н. Сарновська // ЛОГОС. Мистецтво наукової думки, № 8. – Грудень, 2019. – С. 105–107. <https://doi.org/10.36074/2617-7064.08.024>

Герус Н. Б.
студентка II курсу магістратури
педагогічного факультету
Львівський національний університет
імені Івана Франка
м. Львів, Україна

ІНТЕГРАЦІЙНИЙ ПІДХІД ЯК ЧИННИК РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Сьогодні, в час постійного ритму та змін, в час інноваційних переворотів та глобальних перетворень, усі сфери життєдіяльності людини постали перед питанням реформування та докорінних змін. Це також торкнулося і системи дошкільної освіти. Сьогодення гостро вимагає модернізації та тенденції руху розвитку в нову епоху освіти. На фоні сучасності освіта, зокрема дошкільна, вийшла на новий простір перетворень – інноваційності та інтеграційності.

На сьогоднішній день інтеграційний підхід, як чинних реформування дошкільної освіти, означає не вдосконалення виробленого процесу, а докорінного, принципового оновлення сутності змісту дошкільної педагогіки.

В сучасній освіті інтеграційні підходи – це прогресивні ідеї застосовані на практиці, де кожна дитина це унікальна особистість, повноцінний індивід із власним «Я». Освіта покликана прищеплювати гуманістичні ідеї толерантності, а також оптимізувати розвиток сучасного дошкільника вимогам нової демократичної української свідомості з європейськими цінностями та культурним розвитком [1, с. 85].

Інтеграційний підхід – це прогресивні новітні дії і позиції, як докорінно реформують дошкільну освіту, зокрема переосмислюють роль пізнання та культури людства. Першочергово це торкається педагогів – як основних гарантів знань та розвитку. Освітяни повинні перейти на гуманістичну теорію мислити серцем і розумом. Навчальний процес повинен будуватися за «новими правилами гри» на чолі з новаторим, дослідником та любим другом. У практиці дошкільної освіти спостерігається одностайна позитивна позиція впровадження, як необхідності, інтеграційних підходів у навчальний процес. Зокрема, Г. Беленька, О. Кононко, К. Крутий, С. Якименко у своїй науковій практиці усіма силами сприяють реалізації новітнього процесу [2, с. 53].

Великим недоліком, щодо впровадження інтеграційних підходів для реформування дошкільної освіти є недостатнє фінансування зі сторони держави, тобто погана фінансова підтримка, а також практична відсутність підготовки вихователів у вищих навчальних закладах до інтегративного навчання. Брак спеціалізованих курсів відповідного спрямування. Власне велике прагнення педагогів, їх інтерес, інтуїтивне відчуття, бажання кращих змін сприяє впровадженню у сферу освіти інтеграційних тенденцій. Вихователі із власного досвіду складають конспекти занять, їх практикують та впроваджують.

Час цифрових технологій змінив і природу дітей. Самі маленькі почемучки є тим індикатором змін. Провідні фахівці М. Вашуленко, Т. Байбара, Т. Піроженко, О.Савченко В. Кудрявцев, О. Бойчук вказують на те, що впровадження інтеграції необхідне із самого раннього віку, для подальшої соціалізації. Л. Виготський, Е. Клапаред, М. Поддьяков, О.Поддьяков чітко формують думку проте, що для дошкільників процеси інтеграції явно домінують над процесами диференціації [4, с. 18].

Інтеграційний підхід – це принципова нова форма реформування освіти, побудована на добровільності, доцільності, рівності, актуальності та гнучкості ринковим умовам. Цей підхід має в основі

оптимальних розвиток освітніх ланок вимогам освітніх потреб. Реформування дошкільної освіти спрямоване на розвиток дошкільника. В інтелекті дітей закладені надзвичайно великі природні можливості, які на сьогоднішній день при традиційному навчанні не повністю розкриваються та розвиваються, тому опанування інтеграційних підходів та новітніх методик дозволить краще розкрити внутрішній світ дитини. Тому потрібно сформувати єдиний освітній простір, обмін освітньою інформацією для цілісності інтегрованих занять.

Інтегроване навчання у дошкільному закладі сприяє у дітей розвитку почуттів, емоцій, сприйняття дійсності, формування особистісного дитячого світогляду, віри у власні можливості та сили. Навчальний процес стає цікавим, усі учасники рівними між собою, вихователь – другом. Під час такого заняття проявляються творчі здібності дітей, а також і педагогів. Існує багато форм інтеграції, зокрема інтегровані заняття, та на цьому не потрібно зупинятися, необхідно практикувати інтегровані курси, інтегровані дні, тижні. Таке впровадження внесе розумні корективи у взаємодоповненість освітньої системи [3, с. 1].

Отже, демократизм та гуманізм, комплексний підхід у розвитку, вихованні та навчанні, толерантність, рівність – це основні якості реформованої освіти, де інтеграційний підхід сприяє розвитку пізнавальної свідомості дітей, кмітливості, інтенсивному розвитку, інтересу та дошкільній, особистісній зрілості. Але тут не можна забувати за турботу про здоров'я, яка тепер така актуальна, та духовно-психічний розвиток. А педагоги – наші світила повинні дбайливо підбирати матеріал для заняття, для їх привабливості, спиратися на власну практику, застосовувати різноманітні методику і любити, любити дітей та власну працю, тоді інтеграція власне і стане чинником реформування дошкільної освіти.

Список літератури:

1. Бойчук О.В. Дитячий садок із поглядом у майбутнє / О.В. Бойчук, Л.Б. Фесюкова. – Х.: Веста: Ранок, 2005. – 112 с.
2. Крутій К. Концепція та методичні засади програми «Дитина в дошкільні роки». Запоріжжя, 2001. – С. 127.
3. Гавриш Н. Інтеграційні процеси в системі дошкільної освіти. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [<http://pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2011/1/4.pdf>]
4. Піроженко Т. Особистість дошкільника: Перспективи розвитку. Навчально-методичний посібник. – Тернопіль «Мандрівець 2010. та. – 2007. – № 2. – С. 67–82. Х.: Веста: Ранок, 2005. – 112 с.

Лут К. А.
*кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та практики перекладу*
Національний університет «Запорізька політехніка»
м. Запоріжжя, Україна

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ПЕРЕКЛАДАЦЬКОГО АНАЛІЗУ НА ЗАНЯТТЯХ З ПРАКТИКИ ПЕРЕКЛАДУ

Якісний та адекватний переклад науково-технічної літератури значною мірою залежить від того, наскільки детально проаналізовано його лексичні, граматичні й жанрово-стилістичні особливості, визначено його належність до певної предметної сфери і виявлено прагматичні цілі автора текстового повідомлення. Як слушно зауважив О. Д. Швейцер, «Переклад може бути визначеним як однонаправлений і двофазовий процес міжмовної та міжкультурної комунікації, під час якого на основі цілеспрямованого («перекладацького») аналізу первинного тексту створюється вторинний текст (мета текст), який заміняє первинний текст у другому мовному та культурному середовищах. Процес, який характеризується установкою на відтворення комунікативного ефекту первинного тексту, яке частково модифікується розбіжностями між двома мовами, двома культурами і двома комунікативними ситуаціями» [5, с. 75]. Саме тому доперекладацькому (аналітичному) етапу, під час якого виявляється смислова організація тексту, варто приділяти значну увагу, навчаючи майбутніх перекладачів.

Метою нашого дослідження стала специфіка формування навичок перекладацького аналізу у студентів 3 курсу спеціальності 035 Філологія НУ «Запорізька політехніка», які готуються стати фахівцями у сфері перекладу науково-технічної літератури. До навчального плану спеціальності не входить окремий курс перекладацького аналізу тексту, у зв'язку з чим усі необхідні знання узагальнюються на заняттях з практики перекладу на основі таких курсів, як Мова науково-технічної комунікації, Лексикологія, Порівняльна граматики та Стилїстика. Предметом вивчення є процес формування навичок перекладацького аналізу, об'єктом – труднощі, що виникають під час навчання аналітичній обробці тексту.

Виходячи із загальноприйнятої структури перекладу, перекладацький аналіз, пов'язаний з розумінням тексту оригіналу, визначенням його типологічних характеристик і виявленням текстових домінант, є першим етапом, за яким слідує процес перекладу, аналіз результатів і редагування. Саме цей, перший етап, на думку Т. І. Власової та В. М. Гаркуши є найменш дослідженим, оскільки існувало припущення,

що розуміння мовних особливостей тексту відбувається природно і не потребує спеціального дослідження [2, с. 4]. Це твердження є дещо категоричним і потребує уточнення. Існує багато робіт, присвячених вивченню етапів перекладу і, зокрема, перекладацькому аналізу текстів: М. П. Брандес, В. І. Карабан, Н. О. Каширіна, В. Н. Комісаров, Л. К. Латишев, В. І. Провоторов, Л. М. Черноватий, І. О. Цатурова та ін. Однак проблематичним є саме процес формування навичок такого аналізу у студентів, оскільки наявність теоретичних знань не означає вміння застосовувати їх на практиці.

На заняттях з практики перекладу використовувався алгоритм перекладацького аналізу, запропонований І. О. Цатуровою та Н. О. Каширіною, що охоплює лінгвістичний, екстралінгвістичний та прагматичний аспекти [4, с. 67-68]. У цьому дослідженні ми зосередимось на лінгвістичній складовій.

Першим кроком було визначення певних жанрово-стильових особливостей тексту оригіналу з обов'язковим доведенням своєї думки. Зазвичай на цьому етапі труднощів не виникало: студенти перекладають науково-технічну літературу, тому віднесення текстового повідомлення до певного стилю й жанру не є проблематичним.

Що стосується змісту тексту, то у випадку, якщо обізнаність студентів у межах певної предметної сфери була недостатньою (наприклад, *Machine elements*, *Lathes* тощо), то їм пропонувалось ознайомитись із спеціальною літературою з теми та відвідати екскурсії, які проводять викладачі технічних кафедр НУ «Запорізька політехніка». Під час екскурсій майбутні перекладачі мають змогу прояснити всі незрозумілі їм питання, а також на власні очі побачити, як працюють певні машини і з яких елементів вони складаються. Все це, звичайно, допомагає під час перекладу.

Зважаючи на те, що науково-технічні тексти відносяться до «гомогенного інформаційного середовища» [1, с. 16], в якому науковий стиль проявляється у чистому вигляді, в них майже не представлені такі складні для перекладу явища, як суб'єктивна модальність, емотивність, експресивність тощо. Тому, в основному, проблеми з'являються під час лінгвістичного аналізу тексту, а саме визначенню лексичних, граматичних та стилістичних труднощів перекладу.

Виявилось, що студенти добре володіють теоретичними знаннями з граматики та лексикології, але не можуть ідентифікувати певні лексичні або граматичні явища у тексті оригіналу. Навіть порівнюючи паралельні тексти, вони могли пропустити випадки вживання багатозначної лексики, омонімів, синонімів, паронімів, стилістичних засобів тощо, а також певних граматичних конструкцій (абсолютних дієприкметникових зворотів, герундіальних та інфінітивних

конструкцій та ін.). Основну роль у вирішенні цієї проблеми відіграє коментар викладача. Саме йому необхідно навчити студентів помічати мовні та стилістичні особливості тексту, які вони зазвичай сприймають як щось належне і зрозуміле.

Для розвитку навичок перекладацького аналізу варто застосовувати вправи, спрямовані на виділення основної інформації, на встановлення логіко-семантичних зв'язків, на тлумачення значень слів-синонімів, омонімів, паронімів тощо, на виявлення відмінностей у сполучуваності слів (у нагоді стане корпус текстів English Corpora [6], на підбір правильного слова залежно від контексту та ін., оскільки, як зазначає В. І. Карабан, перекладачеві необхідно знати семантичні та стилістичні відмінності слів, щоб правильно обрати варіант перекладу [3, с. 19]. Усі перелічені вправи викликають зацікавленість у студентів і мають евристичний характер, що також готує їх до майбутньої професійної діяльності.

Отже, як видно із вищезазначеного, необхідно приділяти багато уваги формуванню навичок всебічного аналізу першоджерела, оскільки уміння оцінювати текст в цілому та аналізувати і знаходити специфічні лексичні, граматичні та стилістичні риси тексту оригіналу готує студентів до наступного етапу – встановлення відповідності й співвіднесеності мовних засобів у текстах мовою оригіналу та перекладу з урахуванням розбіжностей задля досягнення еквівалентності та адекватності при перекладі. Усі вправи, присвячені розвитку перекладацьких вмінь та навичок, мають бути спрямовані на активізацію теоретичних та практичних знань студентів і формувати вміння уважно ставитись до деталей і відтінків у значенні.

Список літератури:

1. Брандес М. П. Предпереводческий анализ текста (для институтов и факультетов иностранных языков): Учеб. пособие / М. П. Брандес, В. И. Провоторов. – М.: НВИ-ТЕЗАУРУС, 2001. – 224 с.
2. Власова Т. І. Перекладацький аналіз спеціального тексту : навч.посібник / Т. І. Власова, В. М. Гаркуша. – Дніпропетровськ, 2014. –160 с.
3. Карабан В. І. Переклад з української мови на англійську мову. Навчальний посібник-довідник для студентів вищих закладів освіти. / В. І. Карабан, Дж. Мейс. – Вінниця: НОВА КНИГА, 2003. – 608 с.
4. Цатурова И. А. Переводческий анализ текста. Английский язык: Учебное пособие с методическими рекомендациями / И. А. Цатурова, Н. А. Каширина. – СПб.: Перспектива, Изд-во «Союз», 2008. – 296 с.

5. Швейцер А. Д. Теория перевода. Статус, проблемы, аспекты / А. Д. Швейцер. – М.: Наука, 1988. – 215 с.
6. English Corpora: most widely used online corpora [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.english-corpora.org>

Павлова Н. С.
*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри інформаційно-комунікаційних технологій
та методики викладання інформатики*
Рівненський державний гуманітарний університет
м. Рівне, Україна

ДО ПИТАННЯ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ

Головним завданням ЗВО є підготовка конкурентоспроможних учителів, здатних до творчої праці, професійного піднесення, освоєння і впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Переорієнтація закладів загальної середньої освіти на компетентнісний підхід, високі вимоги до особистості вчителя, які сформульовано в концепції Нової української школи є також поштовхом до переосмислення процесу професійної підготовки у ЗВО майбутніх педагогів. Саме тому ЗВО повинні готувати компетентного вчителя, здатного працювати у сучасних умовах, застосовувати на практиці інноваційні технології, а також такого, який «завжди орієнтується на майбутнє, передбачає зміни, орієнтований на самоосвіту» [4, с. 11].

У компетентісно орієнтованій освіті, на думку В.Ф. Заболотного, «провідним напрямком стає побудова фахової підготовки не лише як академічної, орієнтованої на передачу нових знань, а й контекстної, під час якої студента навчають відшукувати ці знання і застосовувати їх в ситуаціях близьких до реальних практичних ситуацій» [1, с. 3]. Тобто, навчально-пізнавальна діяльність майбутніх учителів інформатики повинна бути дослідницькою, практико-орієнтованою та самостійною, орієнтуючись на те, що термін «навчити» є неприйнятним, «потрібно вибудовувати і зарання задавати ситуацію включення ... Тут категорія «включення» означає прийняття ситуації, продукування тих дій і відношень, які вона вимагатиме, пошук нового досвіду, усвідомлення його цінності» [2, с. 329].

Однією із складових професійних компетентностей майбутніх учителів інформатики є методична компетентність, яка ґрунтується на

предметно-дидактичних, психолого-педагогічних знаннях та виявляється в усвідомленій готовності студентів якісно виконувати методичну діяльність і відповідати за її результати. М.В. Касперко зробила припущення про те, що змістовною основою методичної компетентності може виступати практичний інтелект, описуючи його як здатність суб'єкта діяльності вирішити проблему або створити продукт, який оцінюється в одному або більше культурному середовищі [3, с. 28].

Формування у здобувачів вищої освіти методичної компетентності відбувається шляхом доцільного вибору та раціонального поєднання цілей і завдань, організаційних форм, методів та засобів навчання. Але основою такого процесу є діяльнісна та знаннява компоненти, зокрема, оволодіння знаннями з інформатики як фундаментальної науки та як шкільної дисципліни, здобуття знань з методики навчання інформатики, розвиток різних форм мислення, набуття досвіду обґрунтованого використання в освітньому процесі сучасних ІКТ.

Однією із форм організації навчально-пізнавальної діяльності бакалаврів, які здобувають вищу освіту за спеціальністю 014 Середня освіта (Інформатика), при вивченні методики навчання інформатики є індивідуальні навчально-дослідні завдання (ІНДЗ). Під час виконання таких завдань студенти інтегрують знання, які здобули на лекційних, лабораторних та практичних заняттях не лише з методики навчання інформатики, але й з інших дисциплін професійного циклу (наприклад, «Комп'ютерна графіка», «Професійні та наукові соціальні мережі», «Основи анімації»). Таким чином методичну підготовку майбутніх учителів інформатики варто розглядати значно ширше, не обмежуючись вивченням курсу «Методика навчання інформатики». Як показує практика, добираючи тематику ІНДЗ, потрібно спиратися на систему методичних знань й умінь, якими мають оволодіти майбутні вчителі та низку критеріїв, серед яких: наявність елементів пошукової та творчої діяльності; формування умінь всебічно вирішувати проблеми; оволодіння новими знаннями, генерування дидактичних ідей та педагогічних інновацій; різноаспектне та усвідомлене використання сучасних ІКТ; мотивація до подальшої науково-дослідної діяльності, яка може бути продовжена під час написання курсової чи дипломної роботи, підготовки наукових доповідей. Виконання ІНДЗ передбачає самостійну діяльність студентів на наступних етапах: визначення мети; добір змісту і видів власної діяльності; систематизація власних знань, визначення рівня готовності; ефективна організацію пошуково-дослідного процесу; застосування методів і прийомів самоосвітньої діяльності, визначення засобів та програмного середовища; об'єктивні

методи оцінювання результатів; представлення здобутого результату (що і як використати?).

Найпоширенішою тематикою ІНДЗ є: узагальнення методико-педагогічного досвіду практикуючих учителів інформатики щодо вивчення окремих тем шкільного курсу інформатики (ШКІ) з розробкою власних дидактичних матеріалів у різних форматах; розробка навчально-методичних відеопректів з окремих тем ШКІ; створення та ведення персонального блогу учителя як освітнього інформаційного ресурсу; розробка різнорівневих інструкцій до роботи в окремих програмних середовищах з використанням укрупнених дидактичних одиниць; розробка навчально-ігрових проєктів у середовищах програмування.

Оскільки для поєднання традиційної та дистанційної систем навчання, організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності бакалаврів при вивченні дисципліни «Методика навчання інформатики» в Рівненському державному гуманітарному університеті використано платформу Moodle, то окремі елементи роботи студентів з ІНДЗ відображено у віртуальному навчальному середовищі. Зокрема, для синхронного спілкування використано інструмент «Чат», у якому учасники курсу в режимі реального часу обмінювалися текстовими повідомленнями, а для того, щоб студенти змогли сформулювати власні думки щодо конкретної проблеми створено освітній простір з допомогою інструменту «Форум». Перевагою використання форуму є те, що дозволяє на відміну від чата здійснювати обговорення сформульованої проблеми кілька днів та у будь-який час. Як показує практика, викладачу потрібно налаштовувати студентів на комфортну наукову комунікацію, коментуючи їхні судження. Для залучення студентів до рецензування результатів роботи одногрупників використано інструмент «Семінар». За таких обставин, бачимо, що для спонукання студентів до самостійного пошуку та аналізу відомостей у контексті розвитку предметної галузі інформатики та методики навчання інформатики, формування здатності до проведення навчально-дослідницької діяльності, розвитку готовності до наукової комунікації можна вдало використовувати інструменти платформи Moodle.

Виконання ІНДЗ спрямоване на формування в майбутніх учителів умінь орієнтуватися в різноманітних сучасних науково-педагогічних стратегіях і предметно-методичних рішеннях, обґрунтовувати власну думку щодо використання різних методик навчання у ШКІ, творчо формувати особистісний стиль у методичній діяльності, бути відкритими до професійної комунікації, брати на себе відповідальність за досягнуті результати тощо. Особливо важливим є також оволодіння узагальненими прийомами вирішення методичних завдань різної

складності, розвиток професійно значущих особистісних якостей та набуття суб'єктного досвіду у виконанні навчально-методичної та науково-методичної діяльності.

Практико-орієнтована підготовка майбутніх учителів інформатики змінює репродуктивне відтворення навчальних відомостей на різноманітні форми самостійної діяльності, трансформує конкретні методичні знання і вміння в особистісні цінності через виконання навчально-дослідних завдань у змодельованих практичних ситуаціях з використанням ІКТ, а також навчає студентів гнучко й виважено реагувати на зміни у професійній діяльності, прогнозувати методичні завдання, які будуть сформульовані внаслідок динамічного розвитку інформатики як фундаментальної науки та як шкільної дисципліни і відповідно збагачувати власний методичний досвід.

Список літератури:

1. Заболотний В.Ф. Дидактичні засади застосування мультимедіа у формуванні методичної компетентності майбутніх учителів фізики : автореф. дис. ... д-ра. пед. н. : 13.00.02. Київ, 2010. 39 с.
2. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії : монографія. Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.
3. Касперко М.В. Формирование методической компетентности будущего учителя математики в условиях классического университета : моногр. Гродно : ГрГУ, 2012. 115 с.
4. Теплицький О.І., Теплицький І.О., Семеріков С.О., Соловйов В.М. Професійна підготовка учителів природничо-математичних дисциплін засобами комп'ютерного моделювання: соціально-конструктивістський підхід : монографія // Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі. – Кривий Ріг : Видавничий відділ ДВНЗ «Криворізький національний університет», 2015. – Том Х. – Випуск 1 (10) : спецвипуск «Монографія в журналі». – 278 с.

НАПРЯМ 9. ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНИХ КОМУНІКАЦІЙ, МІЖГРУПОВИХ ВІДНОСИН, МЕДІА-ПСИХОЛОГІЯ

Гудімова А. Х.
*аспірантка кафедри соціальної допомоги
та практичної психології*

Одеський національний університет
імені І. І. Мечникова
м. Одеса, Україна

СОЦІАЛЬНІ МЕРЕЖІ ТА ПСИХОЛОГІЧНИЙ СТАН ПІДЛІТКІВ

Сучасні підлітки не уявляють життя без доступу до інтернету, зокрема соціальних мереж. Найактивнішими користувачами є підлітки у віці 15–21 року. Нами було проведено дослідження з метою виявити як саме віртуальна комунікація впливає на психологічний стан підлітків. У дослідженні прийняли участь 202 респонденти відповідної вікової групи (15–21 рік). Дослідження проводилося на базі вищих навчальних закладів м. Одеси (коледж, училище, університет) та за допомогою Google Form.

Отримані результати демонструють, що переважно підлітки мають 2 акаунти у соцмережах. Однак, серед репрезентативної вибірки є користувачі 7-10 соціальних платформ. Соціальні мережі по суті мають призначення обміну інформацією між користувачами, тоді чому підлітки не обмежуються лише однією соціальною мережею? Опитування дозволило визначити, що декілька акаунтів у соцмережах дозволяють підліткам відповідати груповій нормі своїх однолітків, щоб відчувати причетність до спільноти, не виділятися від інших та мати можливість миттєво обмінятися повідомленнями чи реакціями з користувачами. Зручність та привабливість дизайну соцмереж стимулює використовувати їх з метою цікаво провести час без необхідності виходити з дому, самовираження та самопрезентації, умовної соціальної взаємодії. Перераховані фактори є мотиваторами використання кількох соцмереж.

Ми припускаємо, що через надмірну інформацію, що пропонують соціальні мережі, перенавантаження контентом та поверхневих зв'язків з великою кількістю користувачів редукує комунікабельність підлітків

та підвищує пасивне використання онлайн-платформ для розваг та відмежування від реального спілкування.

Основний контингент дослідження представлений віковою групою 16-20 років ($M_o = 17$). У більшості респондентів лише 2 акаунти у соцмережах та відсутність конфліктів з оточуючими у зв'язку з активністю у соцмережах ($M_o = 2$ СМ, $M_o = 3$ бали відповідно). Нами виявлено, що соціальні мережі є найбільш популярними серед 17-річних підлітків. На нашу думку це може бути пояснено кризою юнацького віку, що є періодом індивідуалізації. Даний період характеризується розвитком моральної свідомості, активним порівнянням Я-ідеального та Я-реального, що є базою самооцінки. Необхідність знайти своє місце у житті приводить до екзистенційної кризи. Соціальні мережі у даному випадку виступають як джерело пошуку себе та споглядання за життям інших.

Існуюча компенсаційна теорія використання інтернету стверджує, що користувачі можуть надмірно використовувати пристрої, підключені до інтернету, щоб боротися з негативним настроєм або уникати своїх проблем в реальному житті [1]. Отже, можна припустити наявність взаємозв'язку між стресом та проблемним використанням соцмереж. У випадку нашого дослідження можна зазначити, що соціальні мережі є засобом для уникнення стресу, а не його джерелом. Опитані підлітки у стресовій ситуації поведуться досить стримано та регулюють власні емоції, не виставляючи їх напоказ в мережі ($3,03 \pm 0,126$ бали).

З метою детального аналізу впливу соцмереж на психологічне благополуччя підлітків була застосована та адаптована автором дисертації «Шкала благополуччя Варвік-Едінбург» ($\alpha = 0.85$) [2]. Середній результат вибірки ($M = 47.81$, $\pm B = 9.93$) продемонстрував незадовільний рівень благополуччя сучасних підлітків. Це може бути пояснено пасивним використанням соцмереж, а саме скролінгом стрічки новин та спостереження за іншими ($2,94 \pm 0,073$), що провокує емоційну лабільність, роздратованість, депресивність та нехтування сном задля отримання все актуальнішої інформації про різноманітні події та тренди. Підлітки використовують соціальні мережі як засіб відчуття себе причетним до спільноти. Однак, функціонал соцмереж у наш час не обмежений лише спілкуванням, вони забезпечують можливість зазирнути в життя зареєстрованих користувачів, створюючи ілюзії причетності та близькості з іншими. Отже, соціальні мережі потенційно можуть забезпечувати відчуття причетності, підвищуючи задоволеність віртуальним міжособистісним спілкуванням. В реальності ж підлітки віддають перевагу бути спостерігачами чи спілкуватися за допомогою коментарів під постами чи опитуваннями в сторіс, що значно редукує можливість завести продуктивне спілкування. Останнє може

провокувати зниження настрою, відчуття самотності та підвищувати рівень сором'язливості в установленні контактів.

За даними математичної обробки було встановлено, що в разі виникнення проблем підлітки звертаються до інтернету у випадку, коли в родині превалює байдужість. Саме через неможливість поділитися переживаннями з близькими, підлітки намагаються знайти підтримку в онлайн-блогах, проводячи більше п'яти годин в мережі на добу. Підлітки у такій ситуації переживають втрату внутрішньої цілісності та гармонії з навколишнім середовищем, особливо це проявляється в порушенні узгодженості між бажаною та досягнутою якістю соціального спілкування в родині ($M = 10,88, \pm \sigma = 2,277$). Все перераховане підкріплюється тривожністю, збудливістю та демонстративністю, поєднанням високої та низької емпатії, що провокує розвиток дисоційованої самотності. Відволікаючи себе від переживань підлітки досить часто перевіряють соціальні мережі на наявність нових повідомлень, намагаються бути в курсі останніх трендів. Така поведінкова закономірність призводить до розвитку та укорінення страху щось упустити та підвищує необхідність все частіше та більш довго проводити час у віртуальному світі.

У підлітків з гарними відносинами в родині більш високий рівень психологічного благополуччя ($M = 49,37, \pm \sigma = 9,741$), що пов'язано з задоволеністю якістю міжособистісних стосунків з близькими, усвідомленням власної автономії у вирішенні труднощів у поєднанні з підтримкою.

Отже, можна зробити висновок, що взаємовідносини та клімат в родині грають велике значення у психологічному стані та ступені залученості підлітків у віртуальну комунікацію.

Проведений факторний аналіз дозволив виділити 2 фактори: «Психологічний стан» та «Залученість у соцмережі».

Фактор «Психологічний стан» дозволяє зробити висновок, що зниження рівня психологічного благополуччя є наслідком частого соціального порівняння підлітками себе та інших користувачів, негативного сприйняття якості онлайн-взаємодії, або проблематичним використанням соцмереж. Ці фактори представляють пізнавальний та інтерактивний стилі використання соцмереж, які мають прямий зв'язок з депресивністю, переживанням стресу та тривожністю, що можуть бути посилені за рахунок постійного характеру віртуального соціального навантаження.

Другий фактор «Залученість у соцмережі» може бути інтерпретований таким чином, що підлітки доволі рано стають користувачами соцмереж, що накладає на них «відповідальність» швидко включатися у тренди та підтримувати імідж. Підлітки використовують соцмережі для

швидкого та зручного налагодження контактів без додаткових зусиль. Така легкість установалення контакту значно полегшує спілкування для інтровертованих підлітків. Однак, соцмережі, як медаль має два боки. Підлітки можуть і не усвідомлювати, що соцмережі є досить адиктивними. Це проявляється у постійній перевірці смартфонів незлічену кількість разів на день як у вільний час, так і при виконанні домашніх завдань чи спілкуванні з іншими. Можна зробити проміжний висновок, що збільшуючи час у соцмережах, підлітки збільшують ризик виникнення проблем з психологічним станом та здоров'ям в цілому. Стресовим чинником також виступає тиск потреби показати себе з найкращої сторони, створити свій унікальний та ідеальний образ. Прагнення бути в тренді займає все більше часу та старань з боку підлітків.

Таким чином, можна зробити висновок, що соціальні мережі загалом можуть як позитивно, так і негативно впливати на психологічний стан. Важливо враховувати, що психологічне благополуччя не представляє собою відсутності психічних відхилень. Повна модель психічного здоров'я вимагає не лише відсутності психопатології, а й орієнтації на позитивні показники функціонування, такі як суб'єктивне самопочуття та задоволеність взаємодією з іншими.

Список літератури:

1. Kardefelt-Winther, D. (2014). A conceptual and methodological critique of Internet addiction research: Towards a model of compensatory Internet use. *Computers in Human Behavior*, 31, 351–354. doi:10.1016/j.chb.2013.10.059
2. Tennant, R., Hiller, L., Fishwick, R., Platt, S., Joseph, S., Weich, S., Parkinson, J., Secker, J., & Stewart-Brown, S. (2007). The Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale (WEMWBS): Development and UK validation. *Health and Quality of Life Outcomes*, 5, Article 63. <https://doi.org/10.1186/1477-7525-5-63>

Деніжна С. О.
*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри психології та соціології*
Університет державної фіскальної служби України
м. Ірпінь, Київська область, Україна

МЕДІАРЕАЛЬНІСТЬ У КОНТЕКСТІ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

Постановка проблеми у загальному вигляді. У сучасний період розвитку інформаційного суспільства діяльність засобів масової інформації (ЗМІ) спрямована на глобалізацію соціокультурного простору, здійснення масштабного впливу на розвиток науки, культури та цивілізації. Створення поліфонічного соціокультурного середовища, в якому суспільні явища та комунікативні процеси взаємодіють з віртуальною реальністю, значною мірою сприяє складанню «мозаїчної» медіакартини світу в уявленнях численної аудиторії.

Завдяки використанню арсеналу новітніх медіатехнологій та медіапродуктів ЗМІ забезпечують предметне та змістове збагачення інформаційних потоків, їх наближення до глибинних інтересів світової громадськості, залучення масової аудиторії до діалогу при вирішенні глобальних проблем сучасності та прийнятті конструктивного рішення.

Відтак безмежними стають зони впливу на аудиторію та процеси соціокультурної дійсності, з'являється можливість не лише створити ефект співучасті, а й залучити комунікантів з різних континентів до активної взаємодії як під час міжособистісної та групової комунікації, так і у процесі онлайн- і офлайн-комунікації.

Аналітичний огляд останніх досліджень і публікацій свідчить, що розвиток медіареальності у контексті соціокультурних трансформацій цікавить багатьох дослідників. У працях М. Ребоа зазначається, що швидкоплинний вплив медіатехнологій вимагає нових підходів до вирішення глобальних проблем сучасності, зокрема створення регуляційних моделей, які відповідають новим інформаційно-комунікаційним моделям, що виникають завдяки технологічним інноваціям і змінам у соціальних цінностях [3, с. 56].

У своїх наукових працях Р. Спаркс, М. Янг, С. Деймел підкреслюють зростаючу суперечливість у стосунках між культурою, діяльністю організацій та технологічними інноваціями, а також наголошує на значущості медіа для дотримання громадянських прав і благ. Тому автори виступають за удосконалення соціально-комунікативних медіатехнологій для розширення впливу громадськості, поєднання всіх сил, зацікавлених у пошуках дійсного покращання

інформаційно-комунікативних систем, необхідних для термінового вирішення глобальних проблем соціокультурного життя суспільства [4, с. 103].

Досліджуючи нові форми інтеркультурних медіакомунікацій, С. Баралді зазначає, що в «гібридному мультикультурному суспільстві, де фіксуються збереження культурних відмінностей з пошуками синтезу», корисна роль може належати діалогу для «координації різних культурних перспектив» [1, с. 21]. Увага дослідників концентрується на виявленні, аналізі та верифікації нових тенденцій та трендів в соціокультурному медіапросторі, під впливом яких інтенсифікується динаміка як глобальних, так і локальних медіасистем. Адже метаморфози, які відбуваються в традиціях суспільства різних етнічних співтовариств, а також у відношеннях між ними, здійснюють певний вплив на інформаційно-комунікаційні моделі, що призначені сприяти самовизначенню особистості в культурній реальності з урахуванням географічного положення регіону, його історії, соціокультурної та політичної ситуації.

Актуальність проблеми дослідження зумовлена необхідністю вивчення медіареальності у контексті соціокультурних трансформацій за допомогою комплексного використання ЗМІ різних художніх і технічних платформ, новітніх медіатехнологій, запровадження відкритих обговорень у соціальних сітках з проблем духовного життя суспільства. Його цивілізації та культури. Значущість вирішення проблеми, що розглядається, посилюється у зв'язку з домінуванням у медійному дискурсі стереотипів і поглядів, у яких недостатня увага приділяється самоцінності духовного світу особистості.

Мета роботи – визначити медіареальність у контексті соціокультурних трансформацій.

Виклад основного матеріалу. Для досягнення мети, перш за все, слід звернути увагу на сучасні тенденції, які відбуваються в медійному просторі: «об'єктивізація» інформації; «діалогізація» та відновлення інтересу до дискурсів, брифінгів, Інтернет-конференцій, завдяки яким реалізуються стратегії інформаційних конфронтацій в соціокультурній діяльності; «семіотизація», на основі якої здійснюється використання різних форм «брендизації» під впливом рекламно-знакових мов.

Крім того, постійно зростаюча прозорість інформаційних потоків зумовлює певні зміни в соціокультурній діяльності людей, які все частіше взаємодіють з представниками видавництва і редакцій, радіо і телевізійних каналів, використовуючи аудіо- та відеозапис, фотографії, Інтернет. Учасники комунікаційної взаємодії залучаються до нових способів створення матеріалів – монтажу, колажу, медіадизайну,

комп'ютерної графіки. У цей процес включаються різні види ЗМІ – PR, реклама, кіно, радіо та телебачення, друку, журналістики.

У медіаматеріалах, які висвітлюються журналістами та кореспондентами, значна увага приділяється затребуваним подіям, емоційному впливу на аудиторію, що спонукає її до співпереживання та співучасті, створення певного настрою. Психологічна атмосфера, яка передбачає досягнення негативної або позитивної реакції аудиторії, зацікавленість ситуацією, що стає предметом колегіального обговорення, подача тривожного тренду як передвісника можливих погіршень, розгляд конфліктних подій, котрі допускають неоднозначне ставлення до того, що відбувається – все це сприяє залученню аудиторії, створює медіакультурну реальність, з якою ідентифікується особистість.

Для репрезентації актуальної проблематики певна увага концентрується на таких аспектах: з одного боку – на плюралізмі суджень і свободі слова; з іншого боку – на громадянській активності населення при вирішенні глобальних і локальних питань політичного та культурного життя. Звідси у створеній ЗМІ медіакартині світу локальне розглядається у співвідношенні з «глобальним» і, тим самим, виступає особливістю формування сучасного соціокультурного простору. Безперечно, що сприйняття аудиторією культурної «мозаїчності» світу сприяє формуванню загальнолюдських цінностей і свідомості при збереженні етнокультурного різноманіття. Дана особливість проявляється в тих медіапрограмах, у яких підкреслюється загальнолюдська значущість культурної спадщини, спільність ціннісних і світоглядних орієнтирів, властивих всім народам і етносам світу при їх культурному багатоманітті.

У такий спосіб з фрагментів інформаційної мозаїки, осмислення цінностей і соціокультурних стосунків, вільного висловлення суджень і позицій, формуються уявлення про цілісну медіакартину світу та глобальні процеси, що відбуваються в ньому. Створення образів світу в поєднанні з електронними медіапродуктами супроводжується соціальною, аксіологічною, конструктивною, естетичною, моральною та прогностичною діяльністю учасників комунікаційної взаємодії. Так, застосовуючи медіатехнології можна здійснювати соціокультурну діяльність у декількох напрямках, використовуючи різні канали комунікації: пряму взаємодію, експертизу, медіарилейшнз, grassroots.

Практичне значення використання технологічного потенціалу медіатехнологій представлене синкретичною єдністю вербальних, візуальних і аудіальних компонентів крос-платформного середовища або взаємодією фізичного та цифрового простору. Завдяки цьому виникає можливість управляти значним обсягом інформації, здійснювати трансформації в свідомості людей, збагачувати їх

культурного життя, що, у свою чергу, сприяє прийнятті конструктивних рішень як результату соціально-комунікативного полілогу.

За умов складної соціокультурної, політичної, релігійної ситуації процес культурно-цивілізаційного розвитку суспільства, що відбувається в медійному соціокультурному просторі, стає нестійким і схильним до дилеми. Результатом змін і наслідками цих метаморфоз є переоцінка цінностей і смислів, оновлення стилю життєдіяльності, пошук своєї культурно-історичної належності.

Слід відзначити позитивний вплив ЗМІ на формування свідомості масової аудиторії. Він є доцільним не тільки для формування коректної оцінки медіатизованого життя суспільства, а й для здійснення впливу новітніх інформаційно-комунікаційних технологій на долю людства, яке стикається з потребою використання ЗМІ для налагодження мирного життя на планеті – без війни й терористів, без епідемій і катастроф, без знищення природних і культурних ресурсів цивілізації за допомогою діалогів і угод, а не інтервенцій та бомбових атак.

Висновок. В сучасних умовах медіареальності особливості впливу ЗМІ на глобалізацію соціокультурного простору зумовлені системою цінностей суспільства і тими процесами та перетвореннями, що відбуваються в різних сферах життєдіяльності людей. Під впливом масової медіакультури, явища та факти якої розповсюджується через ЗМІ, широкою аудиторією приймаються рішення щодо реалізації загальнолюдських цінностей, долаються певні складності, які виникають на підґрунті політичного дискурсу, національного та релігійного різноманіття світових культур.

Перспективами подальших наукових пошуків в окресленому напрямі можуть виступати: застосування медіатехнологій удосконалення міжкультурних зв'язків у системі «людина – глобальна цивілізація – культура – освіта»; практична реалізація поліфункціональної дієвості загальнолюдської культури засобами масової інформації при вирішенні глобальних проблем сучасного світу.

Список літератури:

1. Baraldi C. New Forms of Intercultural Communication in a Globalized World // Ibid. P. 53.
2. Chalaby Y. American Cultural Primacy in a New Media Order: A European Perspective // Ibid. P. 34 – 35.
3. Raboy M. The 2005 Graham Spry Memorial Lecture Making Media: Creating the Conditions for Communication in the Public Good // Ibid. P. 289.
4. Sparks R., Young M., Darnell S. Convergence, Corporate Restructuring and Canadian Online News, 2000–2003 // Ibid. P. 393.

НАПРЯМ 10. УПРАВЛІННЯ СИСТЕМОЮ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ. СИСТЕМИ ОЦІНЮВАННЯ

Полудьонна Н. С.
*кандидат психологічних наук, доцент,
професор кафедри філософії права
та юридичної логіки*
Національна академія внутрішніх справ
м. Київ, Україна

ЯКІСТЬ ОСВІТИ ЯК УМОВА СТАЛОГО РОЗВИТКУ ЛЮДСТВА

Як відомо, ХХІ століття оголошено ООН століттям якості. Розуміння філософської категорії «якість» змінювалося протягом античної філософії, середньовіччя та філософії нового часу (Анаксимандр (VI ст. до н. е.), Геракліт, Платон, Арістотель, Фома Аквінський, І. Кант, Г. Гегель, К. Маркс, Ф. Енгельс та ін.).

Зародження і розвиток системи загального управління якістю – Total Quality Management, TQM (Спілка японських вчених та інженерів (JUSE, 1946 р.), розробка та впровадження міжнародних стандартів якості ISO (Міжнародна організація із стандартизації, 1986 р.) припускають необхідність подальшого дослідження категорії «якість» для того, щоб стало можливим науково доказовим чином стандартизувати і контролювати більш складні системи і процеси (наприклад, «якість праці», «якість життя» тощо). Пряма залежність між управлінням якістю людського розвитку і рівнем освіти (яка, у свою чергу корелює з рівнем розвитку людського потенціалу у країнах світу) вже встановлена.

Концепція людського розвитку розглядалася ще у далекому минулому як складова економічної теорії, теорії людського капіталу, де економічно необхідним було удосконалення людини, як фактору виробництва [1, с. 14]. Цікавими, на нашу думку, є дослідження інтелектуалів Римського клубу. Вони вважають, що світ різко змінився за останнє століття (і не в кращу сторону) [3]. Тому, у Римському клубі розробили офіційний документ («Цілі сталого розвитку»), яким людство має керуватися до 2030 року. Документ ухвалила Генеральна асамблея ООН оскільки, по суті, це план дій, які ми всі маємо виконати за наступні 10 років, щоб зберегти планету і життя на ній. Серед

17 пунктів зазначеного плану на четвертому місці стоїть якісна освіта. Тобто порятунок світу та усіх нас інтелектуали вбачають, крім інших сфер, у сфері, якою часто нехтують та фінансують за залишковим принципом – в освіті. Зокрема в документі зазначено: «Освітні цілі вимагають фундаментального переходу від навчання запам'ятовуванню та розумінню – до формування ... критичного, незалежного та оригінального мислення. Освіти, яка зосереджується лише на розумових здібностях, вже недостатньо. Потрібно розширювати види знань, навичок і здібностей, які знадобляться для адаптації та творчого реагування на майбутнє, яке поки що ніхто не може передбачити» [3].

Серед багатьох досліджень, особливо цікавими для нашого аналізу, є дослідження з визначення індексу людського розвитку, індексу рівня розвитку людського потенціалу, індексу рівня освіти та індексу глобальної конкурентоспроможності (таб.1). Розглянемо їх більш детально.

Індекс людського розвитку (Human Development Index), розроблений у 1990 році і являє собою комбінований показник для оцінювання довгострокового прогресу людського розвитку у країнах та регіонах світу, який формується Програмою розвитку ООН у трьох основних площинах:

- 1) індексом довготривалого та здорового життя;
- 2) індексом доступу до знань;
- 3) індексом гідного рівня життя.

Зазначені виміри стандартизуються у вигляді числових значень від 0 до 1,0, а потім визначається ранг держави, де враховується досить велика кількість факторів. На даний час Індекс охоплює 190 країн-учасниць ООН [4]. Ідея дослідження полягає в наступному: суспільний розвиток варто оцінювати не лише за ВВП країни, а також й за іншими сферами, зокрема рівнем освіти, яка піддається вимірюванню у більшості країн світу. Передбачалося, що ці параметри впливають на якість життя, а отже, відображають його стан. Як наслідок, спрощують здійснення управління якістю [2, с. 32]. В основу Індексу покладені не суб'єктивні оцінки експертів, а реальні числові показники, узяті з офіційних джерел, тому вважається, що він відносно об'єктивний і піддається верифікації.

Індекс рівня освіти в країнах світу (Education Index) – комбінований показник Програми розвитку Організації Об'єднаних Націй (ПРООН), що розраховується як індекс грамотності дорослого населення та індекс сукупної частки учнів, які здобувають освіту. Індекс також застосовується для розрахунку індексу людського розвитку.

Рейтинг кращих університетів світу (THE World University Rankings) – глобальне дослідження кращих закладів вищої освіти

світового значення. Розраховується за методикою британського видання Times Higher Education (THE) за участю інформаційної групи Thomson Reuters. Вважається одним з найбільш впливових глобальних рейтингів університетів.

Індекс глобальної конкурентоспроможності (The Global Competitiveness Index) – дослідження за показником економічної конкурентоспроможності. Розраховується за методикою Всесвітнього економічного форуму (World Economic Forum), заснований на комбінації загальнодоступних статистичних даних і результатів глобального опитування керівників компаній, яке проводиться Всесвітнім економічним форумом спільно з мережею партнерських організацій.

Таблиця 1

Місце України та його індекс у рейтингах

вид рейтингу	країна з першим місцем у рейтингу та її індекс	місце України та його індекс у рейтингу	примітка
рівень розвитку людського потенціалу (Human Development Index, HDI) [5]	Норвегія – 0.954	88 – 0,750	2010 р. – 0,734; 2015 р. – 81-те місце 2018 р. – 0,743 – 84-те місце
рівень освіти (United Nations Development Programme: Education Index 2019) [6]	Германія – 0.946	46 – 0.797	
глобальна конкурентно-спроможність (серед 141 країн) (The Global Competitiveness Index) [7]	Сінгапур – 84.8	85 – 57.0	тоді як найнижчий індекс 36.1
кращі університети світу (Times Higher Education: THE World University Rankings 2019–2020) [8]	Оксфордський університет (Великобританія)	не представлені	серед країн ЄСРП аж 189 місце посів лише Московський державний університет імені М.В. Ломоносова

Порівняльний аналіз показників дає нам підстави дійти наступних висновків:

- впроваджувані в Україні реформи, у тому числі й освітня, не працюють на покращення якості людського розвитку;
- реформи повинні забезпечувати стабільні темпи зростання, які були б стійкими вже у середньостроковій перспективі;
- умови навчання в Україні мають бути привабливими, щоб зменшити відтік молоді для навчання до інших країн;
- потрібна модернізація структури, змісту та організації освіти на засадах компетентнісного підходу, а також інформатизація освіти, вдосконалення інформаційно-ресурсного забезпечення освіти і науки;
- забезпечення доступності та безперервності освіти протягом усього життя;
- підвищення соціального статусу педагогічних і науково-педагогічних працівників.

Список літератури:

1. Болотова Т.М., Крюкова О.М., Василик С.К., Кетова Т.Б., Левицька Є.Г., Мітрович В., Грувер В. Вплив рівня освіти населення на індекс людського розвитку // Економічні науки. – Scientific Journal «ScienceRise» № 5(58)2019. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: file:///C:/Users/Admin/Downloads/168941-373076-1-PB%20(1).pdf. – С. 14-18.
2. Полудьонна Н.С. Стратегічні напрями розвитку вищої освіти України з погляду світових тенденцій // Міжнародні наукові дослідження: інтеграція науки та практики як механізм ефективного розвитку : Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 26–27 квітня 2019 р.) / ГО «Інститут інноваційної освіти»; Науково-навчальний центр прикладної інформатики НАН України. – Київ : ГО «Інститут інноваційної освіти», 2019. – 216 с. – С. 31-32.
3. Яким буде світ 2020-х років: прогнози від Римського клубу. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://iod.media/article/yakim-bude-svit-2020-h-rokiv-prognozi-vid-rimskogo-klubu-4015>
4. Режим доступу: <https://gtmarket.ru/ratings/human-development-index>
5. Індекс розвитку людського потенціалу. URL: http://uk.wikipedia.org/wiki/Індекс_розвитку_людського_потенціалу
6. Остання редакція: 08.02.2020. URL: <https://gtmarket.ru/ratings/education-index/education-index-info>
7. Сайт дослідження: <http://weforum.org/>
8. Режим доступу: <https://gtmarket.ru/ratings/the-world-university-rankings/info>

НОТАТКИ

НОТАТКИ

ЗБІРНИК ТЕЗ НАУКОВИХ РОБІТ
УЧАСНИКІВ МІЖНАРОДНОЇ
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ
«Сучасний вимір психології та педагогіки»

22–23 травня 2020 р.

м. Львів

Видавник – ГО «Львівська педагогічна спільнота»
Поштова адреса редакції: 79000, Львів, а/с 341
www.pedagogylviv.org.ua tel: 38 095 580 08 54
Підписано до друку 25.05.2020 р. Здано до друку 26.05.2020 р.
Формат 60х84/16. Папір офсетний. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 11,63.
Тираж 100 прим. Зам. № 2605-20.